



LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DE DIDACTIZACIÓN PARA LA CLASE DE ELE BASADA EN LOS SOMATISMOS

Marta Saracho Arnáiz

Tesis Doctoral dirigida por:
Dra. Carmen Mellado Blanco
Dr. Tomás Jiménez Juliá

Departamento de Lengua Española
Facultad de Filología
Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, 2015





TESE DE DOUTORAMENTO

**LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL:
UNA PROPUESTA DE DIDACTIZACIÓN
PARA LA CLASE DE ELE BASADA EN
LOS SOMATISMOS**

Asdo.

Marta Saracho Arnáiz

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015



INFORME DE LOS DIRECTORES

Doña Marta Saracho Arnáiz comenzó a trabajar en la tesis doctoral que ahora presenta en el año 2009. El tema de tesis, de fraseodidáctica, fue elegido de acuerdo con sus intereses académicos y con su actividad como profesora de español en un centro docente de Portugal.

En un principio, la Sra. Saracho comenzó a trabajar bajo la dirección de su tutor desde sus Cursos de Doctorado, el profesor Tomás Jiménez Juliá, del departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela, pero dado que el tema estaba alejado de la actividad académica de éste, se buscó, primero un apoyo, y después, una codirección para la misma. La doctora Carmen Mellado Blanco, del departamento de Filología Inglesa y Alemana de la misma universidad, cuya investigación se centra, precisamente, en fraseología, se hizo cargo de esta codirección.

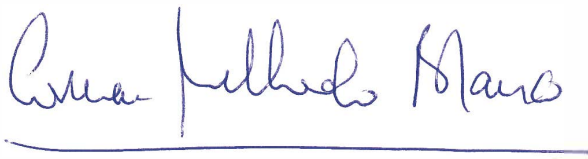
La tesis fue planteada como una aportación práctica de su autora a la fraseodidáctica, tomando como tema las unidades fraseológicas relativas a los somatismos. Para ello se diseñó una parte introductoria en la que se diese cuenta del panorama de la disciplina en este campo y se mostrasen sus carencias y un cuerpo de tesis en el que se hiciese recopilación de las unidades fraseológicas relativas a partes del cuerpo y una propuesta didáctica que incluyese ejercicios prácticos y desarrollo de los mismos, tanto en versión tradicional como en formato *online*, mediante una página elaborada originalmente por la doctoranda.

En lo relativo al trabajo desarrollado por doña Marta Saracho a partir del plan establecido, queremos hacer constar su dedicación, profesionalidad y competencia. La doctoranda ha tenido que compatibilizar la elaboración de su tesis doctoral con un horario intensivo de clases, cosa que ha hecho pese al esfuerzo que a menudo ello le suponía. Su trabajo a lo largo de este tiempo ha sido ingente, tanto en lo relativo a lecturas y elaboración del tesoro de somatismos sobre el que se basa su propuesta fraseodidáctica, como en la creación y elaboración técnica de los ejercicios que componen la parte práctica. En este sentido, los plazos que nos marcamos en el último año, pese a la exigencia de trabajo que suponían, fueron seguidos escrupulosamente por la doctoranda, pudiendo con ello terminar su tesis dentro de los límites que nos habíamos marcado en su momento.

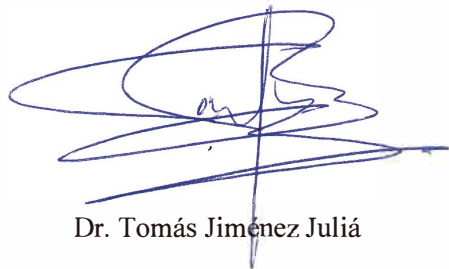
Todo ello, con la desventaja de vivir alejada del centro de trabajo de sus directores, pues aunque los medios de comunicación actuales facilitan el contacto e intercambio de materiales, la proximidad y posibilidad de reuniones siempre permite acortar los procesos de revisión, corrección y asesoramiento.

Finalmente, la actitud de la doctoranda, no solo con su trabajo metódico y constante, sino con su receptibilidad a las observaciones, consejos, correcciones e, incluso, críticas, de sus directores ha sido determinante para que hubiese una comunicación positiva entre nosotros y para que el curso de la elaboración del trabajo fuera fluido y constante.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, los directores de la Tesis de doña Marta Saracho Arnáiz valoramos positivamente tanto la trayectoria como el resultado final del trabajo, que consideramos, por una parte, hecho con la seriedad y rigor metodológico exigible, y, por otro, con una gran originalidad y utilidad para el campo de la fraseodidáctica. Consecuentemente, emitimos nuestro informe favorable para que sea presentado como trabajo de Tesis Doctoral en la Universidad de Santiago de Compostela.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Carmen Mellado Blanco', with a horizontal line underneath.

Dra. Carmen Mellado Blanco

A stylized handwritten signature in blue ink, with a vertical line extending downwards from the bottom of the signature.

Dr. Tomás Jiménez Juliá

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a mis directores de tesis, Dra. Carmen Mellado y Dr. Tomás Jiménez Juliá, quiero expresarles mi más profundo agradecimiento. Sin su orientación y apoyo esta tesis no hubiera sido posible. A Tomás Jiménez Juliá que me acogió en la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago hace ya algunos años como alumna de doctorado, que me dirigió el TIT y que siempre ha sido para mí una referencia en ámbito de la Universidad española. A Carmen Mellado Blanco todo su conocimiento sobre Fraseología, su sentido práctico y su energía positiva que me han dado el empujón que necesitaba para *ponerme manos a la obra*. A los dos por haber estado a mi lado especialmente en estos últimos meses dándome consejos y ánimos, casi como si estuviésemos *codo con codo*.

También quiero agradecerle a mi marido, João, por sus cuidados y por haber creído en mi trabajo.

Y a mi familia, padres y hermanas, que, aunque lejos, los llevo siempre en mi pensamiento. Especialmente, a mis padres a los que no me he podido dedicar estos últimos meses, con gran pesar mío, por estar embreñada en el trabajo, también les estoy muy agradecida. Sé que este momento es para ellos de una gran alegría.

Y, finalmente, tal vez debiera decir primeramente, a mi abuela Isabel que me enseñó a leer y de la que escuché desde la más tierna infancia variadísimas expresiones como *decírselo al lucero de alba*, *ver las estrellas*, *poner de chupa de dómine*, *tomar a alguien por el pito de un sereno*, *irse por los cerros de Úbeda* y muchas otras más. De ella y de ese tiempo lejano me quedó este amor por mi lengua.

A todos mis más sinceros agradecimientos.

A mis hijos, Juan y Clara

La Fraseología española: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en somatismos

RESUMO

Na *Fraseología española: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en somatismos* sinálase que o ensino-aprendizaxe da Fraseología por parte de estudantes de ELE é fundamental para que adquiran a competencia fraseolóxica, necesaria para avanzar no perfeccionamento da lingua. Analizando a teoría fraseolóxica estranxeira e particularmente, a española, conclúese que a perspectiva ampla da fraseoloxía albisca un concepto de unidade fraseolóxica (UF) adecuado e propón unha clasificación de UFS clara e coherente para poderse aplicarse ao ámbito do ensino-aprendizaxe de ELE. Co obxectivo de realizar un aporte didáctico significativo en fraseodidáctica de ELE, e ante a falta de materiais suficientes e adecuados nos manuais actuais de ELE, preséntase unha proposta de didactización de somatismos (SO) seguindo o modelo metodolóxico do heptágono (MMH) para o ensino-aprendizaxe da Fraseoloxía. A proposta baséase na definición de locución e de locución somática, nun enfoque de lingua comunicativo, nos principios de adquisición de linguas e nos conceptos psico-pedagóxicos do construtivismo. Diseñouse así mesmo a páxina web *Vive as expresions* na que a proposta materialízase con recurso ás tecnoloxías dixitais.

PALABRAS CHAVE: Fraseoloxía, Fraseodidáctica, unidades fraseolóxicas (UFS), somatismos (SO), locucións, ELE, competencia fraseolóxica, adquisición de linguas estranxeiras, tecnoloxías dixitais.

RESUMEN

En *La Fraseología española: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en somatismos* se señala que la enseñanza-aprendizaje de Fraseología por parte de estudiantes de ELE es fundamental para que adquieran la competencia fraseológica, necesaria para avanzar en el perfeccionamiento de la lengua. Analizando la teoría fraseológica extranjera y particularmente, la española, se concluye que la perspectiva amplia de Fraseología vislumbra un concepto de unidad fraseológica (UF) adecuado y propone una clasificación de UFS clara y coherente para poderse aplicarse al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE. Con el objetivo de realizar un aporte didáctico significativo en Fraseodidáctica de ELE, y ante la falta de materiales suficientes y adecuados en los manuales actuales de ELE, se presenta una propuesta de didactización de somatismos (SO) siguiendo el *modelo metodológico del heptágono* (MMH) para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología. La propuesta se basa en la definición de *locución* y de *locución somática*, en un enfoque de lengua comunicativo, en los principios de adquisición de lenguas y en los conceptos psico-pedagógicos del constructivismo. Se ha diseñado asimismo la página web *Vive las expresiones* en la que la propuesta se materializa con recurso a las tecnologías digitales.

PALABRAS CLAVE: Fraseología, Fraseodidáctica, unidades fraseológicas (UFS), somatismos (SO), locuciones, ELE, competencia fraseológica, adquisición de lenguas extranjeras, tecnologías digitales

SUMMARY

La Fraseología española: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en somatismos emphasizes the importance of phraseology for second language learners in their acquisition of a full competence in the language they try to master. Phraseology theory, specially Spanish 'wide' theoretical approaches, provide a suitable concept of Phraseological Unit (UF) as well as a classification which can become a useful tool in the classroom of Spanish as a foreign language (ELE). The lack of coherent phraseology materials in current ELE manuals makes very opportune to offer a proposal for the didactic use of phraseological units based on body parts ('somatisms'). This proposal tries to fill a gap in the field of ELE methodology, and follows the 'heptagon model' (*modelo del heptágono*) for phraseology teaching. This model is a communicative one which takes into account the concept of 'somatic expression' (*locución somática*) as well as basic principles of language acquisition and psycho-pedagogical concepts of constructivism. A web called *Vive las expresiones* has been designed with the purpose of showing an interactive sample of our didactic proposal.

KEY WORDS: Phraseology, Didactics on Phraseology, Phraseological Units, Somatic Idioms, Spanish as a Foreign Language, Phraseological Competence, Foreign and Second Language Acquisition, Digital Technologies.



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	19
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	27
2.1. Introducción	27
2.2. Historia de la Fraseología y de la Fraseodidáctica	31
2.2.1. Interés por las combinaciones de palabras	31
2.2.2. Lingüística y Fraseología	33
2.2.3. Fraseología y didáctica de la Fraseología.....	42
2.3. Objeto y límites de la Fraseología.....	47
2.3.1. Perspectiva ancha vs estrecha de Fraseología	47
2.3.2. La frontera entre las colocaciones y las palabras compuestas.....	61
2.3.3. Las locuciones, las frases adverbiales y los refranes.....	68
2.4. Caracterización de las unidades fraseológicas (UFS)	74
2.4.1. Combinación frecuente de palabras.....	74
2.4.2. Institucionalidad de las UFS.....	77
2.4.3. Unidades fijas o estables. La fijación fraseológica.....	78
2.4.3.1. Fijación en el habla, en la norma y en el sistema.....	83
2.4.3.2. Fijación por relación entre campos semánticos	86
2.4.3.3. Aglutinación y lexicalización.....	87
2.4.3.4. Fijación por repetición.....	87
2.4.3.5. Fijación sintáctica.....	89
2.4.4. Unidades idiomáticas.....	93
2.4.4.1. Aceptaciones de idiomático y de idiomaticidad.....	93
2.4.4.2. La motivación y la transparencia de las UFS.....	97
2.4.4.3. La teoría de la metáfora.....	100
2.4.4.4. Significado idiomático y significado fraseológico	101
2.4.4.5. Significado fraseológico e imagen	102
2.4.5. Grados de idiomaticidad y lexicalización.....	104
2.4.6. Unidades no discretas	107
2.5. Clasificaciones.....	109
2.5.1. Clasificación de las UFS de Casares (1950).....	109
2.5.2. Clasificación de las UFS de Zuluaga (1980).....	111
2.5.3. Clasificación de las UFS de Corpas (1996).....	116
2.5.4. Clasificación de las UFS de García-Page (2008)	119
2.5.5. Conclusiones.....	121

2.6. Definición de locución y locución somática	122
2.6.1. Definición de locución.....	122
2.6.2. Rasgos de los somatismos y definición de locución somática	129
3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE FRASEOLOGÍA EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON SOMATISMOS.....	145
3.1. Introducción	145
3.2. La importancia de la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en la lengua materna (L1) y en las lenguas extranjeras (LE), y sus dificultades.....	146
3.2.1. La Fraseología en el Marco común europeo de referencia para las lenguas	151
3.2.2. La Fraseología en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)	155
3.2.3. Enseñar y aprender Fraseología desde los primeros niveles	160
3.3. Fundamentos teóricos y metodológicos para la didáctica de la Fraseología en ELE	163
3.3.1. El enfoque didáctico	164
3.3.2. Competencia léxica y competencia fraseológica.....	165
3.3.3. Adquisición de la lengua y didáctica de ELE.....	167
3.3.4. Aprendizaje de elementos prefabricados.....	170
3.3.5. La adquisición del significado.....	171
3.3.6. Conclusiones.....	172
3.4. Hacia un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje de UFS en ELE	173
3.4.1. El Modelo metodológico del Heptágono para la enseñanza-aprendizaje de UFS	177
3.4.2. Tecnologías digitales y enseñanza-aprendizaje de UFS	181
3.4.2.1. Tecnologías digitales y educación.....	181
3.4.2.2. Tecnología digitales y enseñanza-aprendizaje de ELE	189
3.4.2.3. Conclusiones	195
3.5. Análisis del tratamiento didáctico de la Fraseología en los manuales de ELE	196
3.5.1. Manuales de ELE para la muestra.....	197
3.5.2. Criterios para el análisis de los manuales	199
3.5.3. Síntesis del análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en los manuales de ELE	201
3.5.3.1. Niveles A1 y A2	201

3.5.3.2. Niveles B1 y B2	204
3.5.3.3. Niveles C1 y C2	206
3.5.4. Tablas de análisis de los manuales	208
3.5.4.1. Manuales A1 y A2	208
3.5.4.2. Manuales B1 y B2	218
3.5.4.3. Manuales C1 y C2	228
3.5.5. Material de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE	239
3.5.6. Conclusiones del análisis de los manuales de ELE y del material de apoyo	247
3.6. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de somatismos (SO) en ELE B1 con recurso a las tecnologías digitales	249
3.6.1. Introducción.....	249
3.6.2. Actividades didácticas	255
3.6.2.1. Actividad 1	255
3.6.2.2. Actividad 2	258
3.6.2.3. Actividad 3	264
3.6.2.4. Actividad 4	266
3.6.2.5. Actividad 5	274
3.6.2.6. Actividad 6	276
3.6.2.7. Actividad 7	282
3.6.2.8. Síntesis de las actividades	286
3.6.3. Aplicación de las tecnologías digitales a la propuesta: página web Vive las expresiones sin pelos en la lengua	288
3.6.4. Conclusiones.....	292
4. CONCLUSIONES FINALES.....	295
5. BIBLIOGRAFÍA.....	301
5.1. Diccionarios y Manuales de ELE.....	301
5.2. Bibliografía Secundaria.....	303
5.3. Recursos didácticos en línea	324
6. ANEXO: GLOSARIO DE SOMATISMOS DEL ESPAÑOL BASADO EN EL DFDEA	327



1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este trabajo es aproximarnos a un dominio de la lengua española muy usual y expresivo entre nativos, pero de difícil comprensión y uso para los estudiantes de español lengua extranjera (ELE): la Fraseología.

Por su parte, la Fraseología es una rama de la Lingüística que nace tarde como disciplina, a principios del siglo XX, formándose alrededor de dos escuelas, la francesa y la rusa. En lo que concierne a España, el retraso de su nacimiento es evidente, pues hace su aparición solamente a mediados de siglo XX. En cuanto a la Fraseodidáctica, su surgimiento como tal lo podemos situar en la década de los 80 en Europa, aunque en España podemos decir que actualmente estamos dando los primeros pasos.

Ello puede explicar la ausencia de contenidos fraseológicos en las clases de ELE que, a su vez, obedece a otros dos motivos: por un lado, a la falta de preparación teórica de los profesores y, por otro, a la ausencia en los manuales de español lengua extranjera (ELE) de actividades sistematizadas y coherentes para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología.

En otro orden de cosas, en materia de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) defendemos que la competencia fraseológica es fundamental para el que aprende una lengua extranjera, ya que forma parte de su competencia comunicativa en esa lengua. La valoración de la Fraseología como un aspecto comunicativo de gran importancia en ELE sólo se ha puesto de relieve a partir del incremento de las investigaciones sobre Fraseología.

Así, la carencia de contenidos fraseológicos en las aulas de ELE hace que los alumnos aprendan español de manera incompleta, lo que pretendemos paliar por medio de una propuesta didáctica coherente para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE que se presentará en la segunda parte de este trabajo (Cap. 3).

Adquirir competencia fraseológica, sin embargo, no es algo sencillo, ya que podría quedarse en un intento frustrado si la propuesta didáctica no está debidamente fundamentada desde el punto de vista lingüístico y fraseodidáctico.

Así pues, en la primera parte de este trabajo se presenta el contexto de la aparición y desarrollo de la Fraseología como disciplina (Cap. 2, apart. 2.2.), la delimitación de su ámbito de estudio y su objeto (Cap. 2, apart. 2.3.), su lugar en

la Lingüística (Cap. 2, apart. 2.2.2.), así como la caracterización de las unidades fraseológicas (UFS) (Cap. 2, apart. 2.4.) y su clasificación (Cap. 2, apart. 2.5.). Hemos recogido las aportaciones teóricas de autores extranjeros (Bally, 1909; Saussure, 1916; Vinogradov, 1946, etc.), pioneros en los estudios de Fraseología, pero también y fundamentalmente de españoles, como Casares (1950), Zuluaga (1980), Corpas (1996), Ruiz Gurillo (1997), Penadés (1999), Mellado (2004), García-Page (2008), Olza (2009), puesto que en las últimas décadas nuestro país ha llevado a esta disciplina a un elevado nivel de investigación.

Ello justifica que en la primera parte del trabajo nos hayamos centrado en las líneas de investigación en Fraseología, visto que es fundamental para su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de ELE aclarar las denominaciones de las UFS y sus límites, así como reconocer sus características esenciales.

Sin embargo, por tratarse de una vasta área, hemos limitado nuestro estudio a un tipo concreto de UFS, las locuciones, y a seleccionar una subclase de locuciones para el contenido fraseológico de nuestra propuesta didáctica: las locuciones somáticas. Por ello, haremos un análisis de los somatismos (SO) (2.6.2.) y llegaremos a una definición de locución somática rentable para su aplicación en ELE (Cap. 2, apart. 2.6.1.).

Por otra parte, la elección de estas unidades, los SO se relaciona también con el nivel de enseñanza-aprendizaje de ELE al que se destinan, B1. En nuestra perspectiva, el papel que desempeñan las metáforas universales en estas unidades y la pérdida parcial de su significado literal, hace que sean idóneas para su adquisición en niveles iniciales o intermedios, ya que no son totalmente opacas.

Además, defendemos la enseñanza-aprendizaje de Fraseología desde los primeros niveles (Cap. 3, apart. 3.2.3.), ajustando a cada nivel las UFS con las características más adecuadas, así como el tipo de actividades didácticas aplicadas a las mismas, y contradiciendo, en parte, las orientaciones didácticas de los documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de LE. Así, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) relega la enseñanza-aprendizaje de Fraseología al nivel C (Cap. 3, apart. 3.2.1.). Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), documento específico para ELE que hace un inventario de todo tipo de unidades para los tres niveles, concentra

fundamentalmente en los niveles C1 y C2 la enseñanza-aprendizaje de fraseologismos (FR) (Cap. 3, apart. 3.2.2.).

Por otra parte, tomamos como fuente de consulta para las UFS el *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual. Locuciones y modismos españoles*¹ (DFDEA, 2004) de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos. A partir de esta obra, hemos extraído todos los somatismos (SO), 2184 en total, creando un corpus que nos servirá de muestra en este trabajo (Cap. 6 ANEXO). Las entradas de este corpus son somatónimos, es decir, lexemas que designan partes del cuerpo humano o animal o sustancias sólidas o líquidas que genera el cuerpo humano (*bilis, pis, sangre*). Asimismo, se toman en cuenta como entrada los somatónimos en expresiones en su sentido literal (*cabeza, ojo*) o figurado (*cabeza de puente, ojo del huracán*). Del mismo modo, los lexemas no somáticos que hacen referencia a una parte del cuerpo (*pelota por cabeza, tranca por pierna*) en expresiones como *estar mal de la pelota* o *a trancas y barrancas* constituyen entradas propias. Así, cada entrada o lema recoge todas las expresiones con ese lexema contenidas en el DFDEA². Por ello, los significados de los SO utilizados en este trabajo, así como indicaciones gramaticales y variantes se han tomado de este corpus de SO.

Además, se analizarán dieciséis manuales de ELE de todos los niveles de enseñanza-aprendizaje para verificar la presencia de contenidos fraseológicos y la didáctica que se sigue en los mismos (Cap. 3, aparts. 3.5.1., 3.5.2., 3.5.3. y 3.5.4). También se analizarán materiales de apoyo específicos para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología, como fichas digitales y libros (Cap. 3, apart. 3.5.5.). Con ello se probará, como veremos (Cap. 3, apart. 3.5.6.) la hipótesis de que actualmente los manuales de ELE de niveles A1, A2 y B1, B2 apenas tienen en consideración la competencia fraseológica en sus propuestas didácticas.

Una vez bien definido el contenido lingüístico, los somatismos (SO), lo hemos incorporado a la enseñanza-aprendizaje de ELE, teniendo en cuenta los

¹ El mejor valorado por la comunidad científica, aspecto señalado por Inmaculada Penadés.

² También se recogen las que el DFDEA no clasifica por el somatónimo, sino por otra palabra de la expresión, como por ejemplo, *con la miel en la boca*, colocada en la entrada MIEL. Sin embargo, en nuestro corpus se colocará en la entrada BOCA.

aspectos más actuales de la didáctica de las LE, asunto del que tratamos en el apartado 3.3. del presente trabajo.

Así, se han tenido en consideración cuestiones de adquisición de léxico, en particular, de segmentos prefabricados, aspectos de la didáctica del significado específico de las UFS, de su frecuencia y uso (Cap. 3, aparts. 3.3.1., 3.3.2., 3.3.3., 3.3.4. y 3.3.5.). Debido a cuestiones didácticas de la enseñanza-aprendizaje de LE y, en particular, del léxico, así como a las inherentes a los SO, desarrollaremos la metodología del *Modelo del Heptágono* para la enseñanza-aprendizaje de UFS, basándonos en la metodología de Gómez Molina (2006) para la enseñanza-aprendizaje de léxico, uno de los pilares de nuestra propuesta didáctica (Cap. 3, apart. 3.4.1.). En el modelo se ha tenido especial atención al tratamiento fraseodidáctico del significado fraseológico, y para ello se ha tomado como fuente el *modelo macropoencial* de Timofeeva (2011) que contempla además del significado denotativo y gramatical, el que ofrece la imagen (una doble lectura de la unidad) y el significado valorativo (Cap. 2, apart. 2.4.4.4.).

Asimismo, en el ámbito de la didáctica de las LE y en el de la fraseodidáctica de ELE, defendemos el uso de lo visual y audiovisual como recurso didáctico, así como las tecnologías digitales (TD) con las características de la Web 2.0. En el caso de las imágenes y vídeos, defendemos la presencia de este tipo de *input* en la clase de ELE, porque aporta variedad, autenticidad y por tratarse de recursos que se relacionan directamente con las vivencias y conocimientos de los alumnos y, por ello, ampliamente significativos. Además, propugnamos una enseñanza-aprendizaje de ELE que se adapte a los nuevos medios de socialización, comunicación, información y conocimiento que se encuentran en la Web, investigando diversas herramientas y aplicaciones digitales, y su adaptabilidad a la enseñanza-aprendizaje de Fraseología y a cada aula concreta (Cap. 3, apart. 3.4.2.).

Así, presentaremos una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de SO completa para el nivel B1, coherente desde el punto de vista de los requisitos didácticos y fraseológicos, y puesta a punto para ser implementada en la clase de ELE.

El diseño de la propuesta constará de siete grupos de actividades subdivididas en otras, cumplimentando las fases de comprensión, utilización, retención y fijación propias de un aprendizaje efectivo (Cap. 3, aparts. 3.6.1. y 3.6.2.). El punto de partida de la propuesta son nueve SO que se han seleccionado por encontrarse de manera “natural” en un texto (Cap. 3, apart. 3.6.2.7.) y que constituyen el contenido fraseológico de toda la propuesta. Así, el desarrollo de las actividades sigue las siete etapas del *Modelo del Heptágono* para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología:

- 1) *Referentes* o fase de activación de conocimientos previos: actividades 1.1. y 1.3. (Cap. 3, apart. 3.6.2.1.);
- 2) *Categorización* o fase de clasificación por conceptos: actividad 1.2. y 1.3. (Cap. 3, apart. 3.6.2.1.);
- 3) *Relaciones Semánticas* o fase de presentación de las unidades (SO) en su contexto (textos escritos breves) y de relación entre la imagen del lexema somático y la expresión (Actividades 2.1. y 2.2.) (Cap. 3, apart. 3.6.2.2.); también será la fase de indagar en el significado de los SO y la influencia del lexema que lo compone (Actividad 3) (Cap. 3, apart. 3.6.2.3.); además, en la actividad 4.5. a) (Actividad 4) se trabajarán las relaciones de sinonimia (Cap. 3, apart. 3.6.2.4).
- 4) *Fraseogénesis* o fase de práctica de la morfología de las unidades y de establecer una clasificación gramatical (Actividades 5.1 y 5.2 de Actividad 5 y Actividad 6) (Cap. 3, aparts. 3.6.2.5 y 3.6.2.6.).
- 5) *Niveles de uso* o fase de distinguir entre el registro informal y formal (Actividad 4.7. de Actividad 4) (Cap. 3, apart. 3.6.2.4.).
- 6) *Significado fraseológico* o fase de trabajar la complejidad del significado de los SO (Actividad 4) (Cap. 3, apart. 3.6.2.4.); además, en este grupo de actividades se ha incluido la actividad 4.8., *Ahora en tu lengua*, de traducción a la lengua materna.
- 7) *Generalización*, es decir, fase de producción textual, oral y escrita y autoevaluación: Actividad 6 en su vertiente oral (Cap. 3, apart. 3.6.2.6.), y las Actividades 7.1. y 7.2 a) y b), y la 7.3. de autoevaluación (Cap. 3, apart. 3.6.2.7.).

Así, se ha dado mucha atención a la variedad de las actividades y a que fuesen al encuentro de diversos tipos de inteligencia. En cuanto a las destrezas, también se ha tenido en consideración que haya un equilibrio entre las de lectura y comprensión, y las de producción oral y escrita. Debido al carácter institucionalizado de los FR, también hemos cuidado la cuestión de los contextos y propiciar la interacción en los mismos.

En cuanto a las tecnologías digitales, señalamos que son herramientas de enorme potencial didáctico por su interactividad con los alumnos, la conectividad que generan, la autonomía y la motivación que suscitan. Sin embargo, en el ámbito educativo no todos coinciden en sus beneficios, como Cobo Romani (2010) que señala que se han exagerado sus virtudes, o Roberto Casati (2013) que nos alerta sobre los peligros a los que se expone el lector de textos digitales. A pesar de las críticas, muchos son los investigadores y profesores apuestan en sus ventajas (Martínez Aldanondo, 2004; Graells, 2007; De Haro Ollé, 2010, Piscitelli, 2010) para los cuales el ámbito las tecnologías digitales en la enseñanza no tiene vuelta atrás (Cap. 3, apart. 3.4.2.1.).

Así, en enseñanza-aprendizaje de ELE, como también Higuera (2004), Juan Lázaro (2004), Cassany (2012), González Lloret (2012), nos posicionamos en este nuevo paradigma, pero creemos que el uso de las TD debe hacerse de manera reflexiva, valorando las ventajas y los inconvenientes de cada herramienta en beneficio de la metodología, de las actividades y, en definitiva, del aprendizaje duradero. De este modo, defendemos el uso de lo digital en la educación, en general, y en particular en Fraseodidáctica de ELE, como un medio para cumplir con la dinámica metodológica previamente diseñada de acuerdo con orientaciones fraseológicas y fraseodidácticas (Cap. 3, apart. 3.4.2.2.).

Por otro lado, el aprendizaje digital abre la posibilidad a la clase presencial de un espacio virtual que adquiere una autonomía en relación a la primera. Sin embargo, nuestra propuesta digital no anula la clase presencial en la que prevalecen actividades no digitales, como por ejemplo actividades con fichas en papel o un juego de cartas (Cap. 3, apart. 3.6.2.6.), sino que se concibe para que haya una mezcla de ambas modalidades, dependiendo de las condiciones y

necesidades de cada clase. En este sentido, lo virtual refuerza lo presencial, porque le confiere variedad de interacción. Por ello, creemos que poner a disposición de los alumnos recursos digitales acordes con los contenidos fraseológicos y su metodología tendrá siempre una finalidad enriquecedora para el aula de Fraseología de ELE.

Así, se diseñará una página web, *Vive las expresiones sin pelos en la lengua*, en funcionamiento real que integrará actividades secuenciadas con objetivos fraseodidácticos concretos y, siguiendo el modelo metodológico mencionado (Cap. 3, apart. 3.6.3.). En el diseño de la página se han adaptado las actividades de la clase presencial utilizando para ello herramientas de autor, es decir, aplicaciones gratuitas en Internet. Por lo dicho, esta página web tendrá una aplicación múltiple para la clase de Fraseología de ELE: por un lado, podrá servir para realizar actividades puntuales en la clase presencial; por otro, podrá utilizarse para cumplir un objetivo específico de enseñanza-aprendizaje en clase o fuera de ella y, finalmente, podrá servir de refuerzo y repaso en un periodo posterior a la clase presencial.

Las herramientas digitales utilizadas serán: la página web de *WIX.com*, el soporte que reúne todas las actividades virtuales, a excepción de la Actividad 6 (juego de cartas); *Forms* o Formulario de *Google Drive* para realizar las actividades de tipo formulario; *Hot Potatoes*, con las variantes de *JQuiz* para actividades de respuesta múltiple, *JCloze* para actividades de rellenar huecos y *JMatch* para las actividades de emparejamiento u ordenación; *Wikispaces.com* y *Google Hangouts* para las actividades colaborativas y de interacción; *PhotoPeach* para una actividad de respuesta múltiple³; *PIXTON* para crear cómics, y *VOCAROO* para grabación de sonido. En cuanto al material de vídeo, se ha extraído de *Youtube.com* y se han tenido en cuenta los nuevos géneros como factor de variedad (Cap. 3, apart. 3.6.3.).

En resumen, los objetivos de nuestro trabajo son:

- a) Establecer unos límites claros del ámbito que ocupa la Fraseología dentro de la Lingüística;

³ Se trata de una aplicación que se basa en las imágenes y genera, si se quiere, respuestas múltiples con temporizador y *feedback*.

- b) Establecer el objeto de la Fraseología, identificando las unidades que forman parte de ella;
- c) Clasificar las UFS de manera clara;
- d) Determinar las características de las locuciones somáticas y llegar a la definición de locución somática desde el punto de vista fraseodidáctico;
- e) Analizar los contenidos fraseológicos y los procedimientos fraseodidácticos utilizados en 15 manuales de ELE de todos los niveles de enseñanza-aprendizaje y en materiales complementarios;
- f) Establecer un corpus lexicográfico de somatismos en que basemos nuestra propuesta didáctica;
- g) Aplicar los principios didácticos y de adquisición de LE a la Fraseología del español, en concreto a nueve SO;
- h) Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de SO en ELE para la clase presencial;
- i) Traspasar las actividades de la propuesta didáctica a actividades digitales, utilizando para el efecto aplicaciones digitales adaptadas a cada una de ellas y diseñando un soporte virtual que las reúna: una página web 2.0. de tipo educativo para enseñanza-aprendizaje de SO.

Una vez establecido el plan de trabajo con los objetivos, nos resta esperar que la propuesta didáctica reúna las condiciones fraseodidácticas idóneas para su enseñanza-aprendizaje a una clase de ELE de nivel B1, en la medida en que se cumpla con éxito cada uno de los objetivos mencionados, ya que todos ellos se encuentran relacionados. Alcanzar este propósito será para nosotros de gran satisfacción.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Introducción

Se da en la lengua un fenómeno que sobrepasa en su forma a la palabra, presentando, por ello, un aspecto pluriverbal en el que se identifican varios elementos estables. Efectivamente, existen en la lengua estructuras pluriverbales con cierta estabilidad productivas (*coche cama, volver a empezar, hacer una copia*) e improductivas¹ o bastante limitadas (*dar en el clavo, limpio como los chorros del oro, a cencerros tapados, una mañana de perros, tomar las de Villadiego*). Por otro lado, estas estructuras pueden presentar formas diversas, incluso de oración compleja, pero no llegan nunca a constituir un texto². Se trata de estructuras fraseológicas.

Compárense los siguientes ejemplos: *ser un arma de dos filos, ponerse las botas, ande yo caliente y ríase la gente, buenas noches, herméticamente cerrado, hacer caso de rumores*³. A estos segmentos que presentan características comunes, pero también algunas disparidades les llamamos unidades fraseológicas (UFS) o fraseologismos (FR). Así, los elementos de estas unidades generan relaciones especiales que se manifiestan, sobre todo, en el plano del significado. En este sentido, el significado de los constituyentes de estas unidades o el significado de la unidad completa se ve afectado de alguna manera, a saber:

- a) Por restricción, como en *cerrar herméticamente la puerta*, donde *herméticamente* limita su combinación a unas pocas palabras, como *cerrar*⁴.
- b) De manera total, o casi total, al haberse generado un nuevo significado, a través de un proceso que analizaremos más adelante, por el cual la unidad pasa a tener un significado unitario y deja de ser la suma de los significados de los componentes de la unidad, a lo que se ha llamado

¹ Es discutible, ya que algunas estructuras fraseológicas son productivas, como *limpio como los chorros del oro, astuto como un zorro, blanco como la leche, etc.*

² Nos referimos a estrofas o estribillos, plegarias, adivinanzas.

³ La estructura es *hacer caso*.

⁴ REDES: "A. VERBOS QUE DENOTAN OBSTRUCCIÓN Y, POR EXTENSIÓN DE SIGNIFICADO, PROTECCIÓN U OCULTACIÓN: 1 Cerrar ++".

opacidad. Así, *ponerse las botas*⁵ pierde totalmente la referencia de sus elementos y adquiere un nuevo significado. Es, por tanto, una unidad opaca de significado idiomático, no composicional y sincrónicamente no motivada; *empinar el codo*⁶ tiene significado figurado, pero transparente y motivado, ya que hay una conexión conceptual clara entre el acto de beber y el de levantar el brazo.

- c) El significado de la unidad se generaliza, adoptando contornos de consejo, verdad o norma y puede aplicarse a una situación concreta con la que el hablante crea que se relaciona. Así:

Ande yo caliente, y ríase la gente (DR)⁷ adquiere el significado de una actitud humana determinada, pero sólo toma su sentido pleno en el momento en que el hablante en su discurso lo relaciona o aplica a una situación concreta.

- d) Por desgaste del significado de la unidad, como en *buenos días*. En este caso, el significado de los componentes de la unidad también se altera debido a un uso estereotipado y repetitivo, que obedece a una función social y discursiva, hasta el punto de que, si el desgaste es muy elevado, no se perciban los componentes de la unidad ni su significado aisladamente, sino sólo el significado de la función discursiva que se está aplicando. Así: *a Dios gracias*⁸ expresa ‘alivio o alegría’, pero el hablante no percibe el significado de las palabras de la unidad por separado; *a grandes rasgos*⁹ se utiliza como marcador discursivo para exponer ideas de manera resumida o breve, no se entiende como la suma de los significados de las palabras que componen la unidad.

El criterio aplicado nos permite identificar varios tipos de expresiones o de UFS que analizaremos más adelante en este trabajo: colocaciones (a), locuciones

⁵ DFDEA: v. (*col*), Obtener mucho beneficio. 2. Darse un hartazgo de algo muy apetecido.

⁶ DFDEA: v (*col*) Beber (tomar bebidas alcohólicas).

⁷ DR: *Diccionario de Refranes, dichos y proverbios*, Junceda, Luis. Al igual que en la famosa letrilla de Góngora, este refrán es sonsonete usual del que con desprecio de los convencionalismos al uso, acomoda las cosas a su gusto y bienestar. Según Iribarren (2013), “se trata de un adagio antiguo que aparece en los Refranes glosados de 1541 y en el Refranero de Hernán Núñez (1555), donde se lee: *Ándeme yo caliente, y ríase la gente*.”

⁸ DFDEA: *fórm or* 1. Acompaña a la mención de un hecho o una circunstancia dichosos. Puede ir seguida de una proposición con QUE. A veces se usa como proposición independiente; 2. Se usa para ponderar algo que hace que las cosas sean mejores de lo que parecen o de lo que se teme.

⁹ DFDEA: *adv*. Sin entrar en detalles.

(b), paremias o refranes (c) y fórmulas rutinarias¹⁰ (d). Así, admitir que dichas unidades forman parte de la disciplina fraseológica es tomar partido por una de las perspectivas (la amplia) de Fraseología que, como se observa, engloba en el fenómeno fraseológico un número de unidades considerable. A pesar de todo, otros argumentos propician la reducción del ámbito fraseológico, restringiendo también su número de unidades a las locuciones. Se trata de la perspectiva restringida de Fraseología.

Así, cabe señalar que aceptar la inclusión en el fenómeno fraseológico de las unidades que hemos mencionado nos coloca ante una perspectiva amplia de Fraseología, aspecto que comentaremos en oposición a otras posturas y clasificaciones. Por otro lado, el hecho de adoptar este tipo de perspectiva no nos exime de adentrarnos en la complejidad de los límites, tanto del fenómeno general, como de cada una de las unidades, particularmente de las locuciones, unidades que vamos a analizar con más pormenor en este trabajo.

Los criterios para caracterizar las unidades fraseológicas y para delimitarlas, como empezamos a ver, son varios, según los autores. Presentaremos a lo largo de este trabajo algunos puntos de vista sobre los límites y expondremos nuestra opinión y posición sobre los mismos. Asimismo, hablaremos de las denominaciones utilizadas para clasificar las unidades fraseológicas y las características atribuidas a las mismas.

De manera general, las características que todos los autores les reconocen son la pluriverbalidad, idiomatidad, fijación o estabilidad e institucionalización, entre las más importantes. Estas son, sin embargo, las que reconocen la mayoría de los autores.

Se les ha llamado a estas estructuras pluriverbales o plurilexemáticas por el hecho de presentar varias palabras lexemáticas, al menos dos, en su estructura. Esta es una característica que se les reconoce desde los primeros estudios de Fraseología. No obstante, su carácter pluriverbal no es exclusivo de las unidades fraseológicas y ello plantea algunas interrogaciones a la hora de establecer los límites entre ámbitos de la lengua.

¹⁰ Nos basamos en la clasificación de Corpas (1996).

La fijación es otra característica que se atribuye a estas estructuras complejas. Algunos autores apuntan la fijación total de algunas unidades fraseológicas, como ocurre en *a pie juntillas*. Sin embargo, hay unidades que presentan variantes: *se puso las botas/ se pusieron las botas* (variación verbal); *empinar el codo/levantar el codo* (variación de lexema); *a ojos vista/s* (variación de número), etc. Así, se ha señalado que existen grados de fijación, variaciones y variantes de las UFS. Algunos autores, como Casares (1950) o Corpas Pastor (1996), prefieren hablar de estabilidad en vez de fijación y, por lo tanto, de grados de estabilidad de las UFS. Además, en la fijación de las UFS influyen procesos como la institucionalización y la lexicalización, como veremos.

La idiomaticidad, por el contrario, se refiere a que el significado de la estructura no coincide con el significado de la suma de las partes: *ponerse las botas* que significa ‘obtener mucho beneficio’ o ‘darse un hartazgo de algo muy apetecido’, no guarda ninguna relación aparente con su significado literal, el cual sería posible en otro contexto. Sin embargo, no todas las UFS presentan la misma fuerza idiomática de la que acabamos de analizar, ya que el significado de los componentes de unidades como, *poner en marcha, gota a gota, el qué dirán*, guardan alguna relación con su significado fraseológico global. Por eso en Fraseología se ha analizado la cuestión de la motivación del signo, un asunto del que también trataremos.

Otro aspecto presente en las unidades de este ámbito es su institucionalización, lo que hace referencia al proceso de adopción por parte de una comunidad lingüística de una expresión fija hasta llegar a incluirla en su acervo lingüístico y cultural como si fuera un signo más de su código. Para llegar a ello se ha dado la repetición de una expresión que conduce a su petrificación, almacenamiento y memorización, hasta llegar a ser una seña de identidad de esa lengua.

Además de estas características generales, abordaremos otras propias del tipo de las unidades que nos proponemos analizar: las locuciones somáticas del español. Entramos así en una clase de FR: los SO, los cuales están formados por al menos un lexema que designa una parte del cuerpo humano, como en *echar [alg. a alguien] una mano, caérsele [a alguien] el corazón a los pies, luchar [alg.]*

a *brazo partido*, a *corazón abierto* o *cara de póquer*; de líquido o fluido del cuerpo, como en *tragar* [alg.] *bilis* o *de caca*; o partes del cuerpo animal, como *ahuecar* [alg.] *el ala* o *mala baba*.

En suma, la Fraseología ocupa un ámbito de difícil delimitación, ya que el establecimiento de sus fronteras plantea dudas y posiciones diferenciadas. Por otro lado, las características de las UFS tampoco se encuentran de manera clara en todas las unidades. Además, en el ámbito teórico se aprecian denominaciones diversas para las mismas unidades, así como diferentes criterios para clasificarlas.

Asimismo, autores como Casares (1950), Zuluaga (1980), Corpas (1996), Ruiz Gurillo (1997), Higuera (2006), García-Page (2008) señalan que se trata de un ámbito poco estudiado todavía en nuestra lengua, por lo que con este trabajo nos proponemos aportar resultados que sirvan para enmarcar y clarificar algunas de estas estructuras de la lengua y presentar una propuesta de enseñanza-aprendizaje de fraseologismos, en concreto, de SO en ELE.

2.2. Historia de la Fraseología y de la Fraseodidáctica

2.2.1. Interés por las combinaciones de palabras

La Fraseología es una disciplina lingüística que nace como tal en la segunda década del siglo XX. Su ámbito de estudio, *grosso modo*, son las combinaciones estables de palabras. A pesar de haber nacido tarde como ciencia, a lo largo de los siglos ha existido un interés por las combinaciones fijas de palabras, como fenómeno curioso, observándose más su aspecto antropológico que propiamente lingüístico. Ese interés se refleja en compilaciones lexicográficas que, como hemos dicho, obedecen a la curiosidad que despierta este tipo de expresiones. Sin embargo, como refiere Pilz (1978) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 17), se trata de aportaciones aisladas que no forman escuela. Son, sobre todo, obras paremiológicas y, aunque en alemán, francés e inglés se encuentran algunos artículos sobre aspectos que más tarde la Fraseología va a tener en cuenta, en general no obedecen a un estudio sistemático y sí un poco al acaso.

No obstante, en España la situación es aún peor según Ruiz Gurillo (1997: 19), ya que los trabajos de las lenguas citadas sirvieron de base para los pocos estudios que existían hasta hace poco en nuestro país.

Cabe señalar que el interés por los refranes en Europa viene de lejos, pero hace su aparición con la obra de los renacentistas. Así, Erasmo de Rotterdam (1500) en el prólogo de sus *Adagia* explica algunas características de los refranes y proverbios, aunque no llega a diferenciarlos. Asimismo, en España también se da la confusión entre refrán y proverbio en autores de la época.

La primera obra de paremiología en nuestro país se debe al Marqués de Santillana (1512), *Los refranes que dicen las viejas tras al fuego*. Se trató en la época de una importante publicación que dio lugar a otras obras del mismo tipo. Así, años más tarde, en 1549, Vallés publica su *Libro de Refranes*.

El gusto por este tipo de expresiones crece y a principios del siglo XVII se incluyen parcialmente en diccionarios, como el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias (1611), o en gramáticas y publicaciones especializadas.

En el siglo XVIII, la tendencia aumenta y la Real Academia Española publica en 1737 seis tomos del *Diccionario de la lengua castellana* (Francisco del Hierro) en que se explica el verdadero sentido de las voces. En el siglo XIX los refranes se convierten en tema de estudio de tipo folclórico, como se aprecia en el *Diccionario de Refranes, Adagios y Locuciones proverbiales, con su exacta o más aproximada correspondencia en francés y viceversa* (1851). Algo más tarde el *Refranero general español* (1874) y la *Monografía sobre los refranes adagios y Proverbios castellanos y las obras o fragmentos que expresamente tratan de ellos en nuestra lengua* (1891) de José María Sbarbi y Osuna. Además, hay que referir el *Diccionario de modismos, voces populares y frases hechas puramente castellanas* (1891) de Ramón Caballero, el *Diccionario de frases de los autores clásicos españoles* (1899) de José Mir y Nogueras y la colección de *Mil trescientas comparaciones populares andaluzas* (1899) de Francisco Rodríguez Marín.

Durante el siglo XX son abundantes en España las publicaciones de este tipo. Así, se destacan *Fraseología y estilística castellana* (1921) de Julio Cejador y

Frauca, *1000 idiomatische Redensarten, mit Erklärungen und Beispielen* (1939) de Werner Beinhauer, *Stilistisch Phraseologisches Wörterbuch Spanisch-Deutsch*, el *Refranero general ideológico español* (1953) de Martínez Kleiser, el *Diccionario de modismos de la lengua castellana* (1942) de Ramón Caballero, *El porqué de los dichos* de José María Iribarren (1956), *El refranero español* (1959) de J. M. Tabanera, *Ciencia del lenguaje o arte de estilo* de Martín Alonso (1970) y la *Fraseología española en su contexto* de José María Domínguez (1979).

Sin embargo, todos estos trabajos no tratan la Fraseología desde una perspectiva lingüística. Será la *Introducción a la lexicografía moderna* (1950) de Julio Casares la que vaya a suponer un giro en el modo de entender la Fraseología en España, como veremos más adelante. No obstante, los trabajos en la línea de recopilaciones de expresiones y refranes sigue a lo largo del XX y XXI, realizados por filólogos y especialistas, como Celdrán Gomáriz (2009), Cantera Ortiz de Urbina y Pedro Gomis Blanco (2007 y 2011), estos dos últimos más orientados a los estudios comparativos entre el francés y el español.

2.2.2. Lingüística y Fraseología

En Europa, los primeros lingüistas que abordaron algunos aspectos de interés fraseológico fueron Saussure (1916) y sus seguidores, y los alemanes Von der Gabelentz (1901) y Paul (1920) (apud Zuluaga, 1980: 31-34).

Así, Saussure (1916: 174) identifica estructuras prefabricadas que pertenecen a la lengua y que se han formado por el uso y, por ello, no se pueden alterar. No obstante, se pueden distinguir sus componentes con valor semántico propio, como en *à quoi bon?*, *allons donc!*. Asimismo, hay otras expresiones en las que, además de su carácter usual, se destacan particularidades de su significado o de su sintaxis, como *prendre la mouche*, *forcer la main à quelqu'un*, *avoir mal à, à forcé de*, *n'est pas besoin de*. Sin embargo, estos prefabricados no son improvisados, sino que se han transmitido por la tradición. Así, el autor analiza las expresiones fraseológicas, pero indica con algunos ejemplos, como *bon marché*, que la división tradicional de las palabras en clases puede no ser suficiente para explicar algunos de estos casos. Es importante referir que Saussure (1916: 236)

explica el proceso de aparición de algunas palabras, como *aujourd'hui*, por aglutinación. Este proceso consiste en que dos o más palabras originariamente autónomas se unen en una nueva unidad de difícil análisis (*au jour d'hui*). Para Saussure (1916: 237) se trata de un proceso lento, diacrónico que acaba en una tendencia de las estructuras repetitivas a transformarse en una palabra simple. El concepto de aglutinación servirá a algunos autores para explicar más adelante la fijación de las unidades fraseológicas.

Con todo, según muchos especialistas, debemos al francés Bally (1905) (apud Zuluaga, 1980: 38) el nacimiento de los estudios de Fraseología. Este autor fue el primero en utilizar el término *fraseología* para describir este tipo de fenómenos. Además, en *Précis de stylistique* (1905) y *Traité de stylistique française* (1909: 88) aborda las cuestiones más importantes sobre el tema. Así, Bally (1909) (apud Zuluaga, 1980: 40) distingue tres tipos de combinaciones: las libres (*groupements passagers*), las totalmente fijas, a las que llama unidades fraseológicas (*groupes phraséologiques*), y combinaciones a medio camino entre las libres y las totalmente fijas, las series fraseológicas. Estas dos últimas combinaciones las incluye en lo que él llama locuciones fraseológicas, pero las distingue claramente por ciertos aspectos de su significado y por el grado de cohesión o fijación de los elementos que las integran.

De este modo, señala el autor que en las unidades fraseológicas, los elementos que las constituyen pierden su significado individual para originar, en conjunto, un nuevo significado. En las series fraseológicas no se da una pérdida completa del significado individual de los elementos, sino que los podemos reconocer, aunque el hablante nativo sienta la expresión como algo repetido (*déjà vu*) en la lengua.

Las aportaciones de Bally (1909) son muy importantes, debido a las variadas observaciones que hace sobre estas estructuras y a la distinción que propone entre las unidades. Sus estudios van a servir de punto de partida a muchos trabajos en este ámbito. Así, como hemos visto, hace una separación entre combinaciones libres y combinaciones fijas de palabras, y de estas últimas distingue las unidades fraseológicas de las series fraseológicas. Las primeras son unidades cuya

estructura es totalmente fija, mientras que las segundas presentan un grado de fijación menor y pueden tener variantes.

Por otra parte, en el ámbito del francés, encontramos a varios autores que siguen los pasos de las aportaciones de Bally (1909). Así, Sechehaye (1921) (apud Zuluaga, 1980: 45-47) relaciona locuciones y palabras compuestas, mostrando sus semejanzas y divergencias. Afirma que ambas son unidades lexicográficas y que deben su origen al fenómeno de síntesis o aglutinación, algo que ya había descrito Saussure (1916). Para el autor, las locuciones son designaciones analíticas en el habla como *quart d'heure*, *le printemps de la vie*, *l'auteur du Cid*, que, al entenderse de manera global, llegan a convertirse en el equivalente de un signo simple o síntesis pura (*toujours*, *avec*, *bejaune*, *ennui*, *dimanche*). Se trata de un proceso de evolución alejado de todo paradigma morfológico y semántico, ya que presenta irregularidades en la forma o en el significado. Por el contrario, el compuesto es el resultado de un proceso sincrónico y no se da como hecho aislado, sino dentro de un paradigma léxico-gramatical. Además, en las locuciones, los elementos pierden su identidad, mientras que en los compuestos son todavía identificables.

De este modo, Sechehaye (1921) traza las semejanzas y las diferencias entre ambas unidades. Por un lado, las locuciones se comportan como palabras funcional y morfológicamente, pueden llevar artículo y permiten la formación de derivados. Estas posibilidades dejan claro, según el autor, la coherencia entre los elementos de las locuciones. En resumen, se vislumbra la producción anómala de las estructuras locucionales, separándola del proceso de composición. Además, por primera vez se aplica una serie de operaciones lingüísticas para comprobar la coherencia de las unidades léxicas.

Por otro lado, Boer (1922) (apud Zuluaga, 1980: 48-51) distingue entre sintaxis fija o locucional y sintaxis viva o móvil, afirmando que las expresiones de sintaxis fija se caracterizan por funcionar de manera doble: por un lado, al formar unidades, como las palabras y, por otro, al presentarse con varios elementos, como las frases. Así, son construcciones fijas, según él, los proverbios, locuciones, nombres propios compuestos y fórmulas. Boer (1922) recurre a varios procedimientos para comprobar los casos de sintaxis fija o libre. De este modo, va

a realizar sustituciones léxicas, pronominales, cambios de elementos e introducciones. Su método es un anuncio de lo que será más tarde la prueba de conmutación de la lingüística europea.

Asimismo, si, por un lado, los casos de sintaxis fija se dan en expresiones con más de una palabra, por otro, puede haber sintaxis fija en una sola palabra si se trata de una fórmula, como *Soit!* (Boer: 1922) (apud Zuluaga, 1980: 49).

Así, los ejemplos que se aportan de sintaxis fija son muy variados en estructuras. Entre ellos, algunos pueden ser considerados palabras compuestas, como *Vendredi-Sant*, *le nouveau-monde*, *nouveau-riche*, *coffre-fort*. La importancia de sus estudios radica en apuntar la clasificación de ciertos compuestos y en la inclusión en el fenómeno fraseológico de las fórmulas rutinarias (*ainsi soit-il*, *Dieu vous garde*, *tant soit peu*, *fasse le ciel que*).

Asimismo, Jespersen (1924) (apud Zuluaga, 1980: 51-52) señala la existencia de expresiones libres y fórmulas. A pesar de que las fórmulas sean expresiones fijas, se sienten y se usan como unidades. De este modo, la operación mental es diferente según se use una fórmula o una expresión libre. En el caso de una fórmula, se trata de una operación de memoria, ya que se repite lo que se ha aprendido. Las combinaciones libres, en cambio, implican otro tipo de actividad mental. En estas lo que es fijo es la estructura sintáctica, como en *pattern* o *type* (apud Zuluaga, 1980: 51). Así, al igual que Boer (1922), Jespersen (1924) va a utilizar procedimientos de sustitución para comprobar que los moldes de las fórmulas no sirven para las palabras libres.

Desde la perspectiva de la sintaxis alemana, Paul (1920) (apud Zuluaga, 1980: 31-33) distingue entre combinaciones libres y combinaciones fijas, cuando analiza el acusativo independiente del verbo y acusativos que solo se pueden dar con determinados verbos y que además aportan un significado especializado. Asimismo, al estudiar la función de genitivo, el autor distingue también combinaciones libres y fijas, y llama a estas últimas fórmulas (*Formeln*). Las caracteriza por aislarse en unidades, no poder adjetivarse de manera libre, no permitir el cambio de sus componentes y no servir de molde a creaciones analógicas.

Del mismo modo, Paul (1920) afirma que ese aislamiento o especialización conduce a un proceso de fijación de compuestos y de fórmulas. Asimismo, el autor indaga en la idiomatidad, ya que señala que el sentido total de la expresión no puede inferirse de los significados de cada uno de sus componentes. Así se analizan también un tipo de fórmulas como *Grund und Boden, Sack und Pack, Schimpf und Schande, weit und breit* (en español *hecho y derecho, santo y seña*, etc.) (apud Zuluaga, 1980: 33), llegándose a la conclusión de que lo que caracteriza a estas expresiones es que significan un único concepto, por presentar elementos opuestos o sinónimos y por poseer una especie de repetición sonora.

En resumen, Paul (1920) presenta características fundamentales de las unidades que van a ser objeto de estudio de la Fraseología posteriormente.

Desde la lingüística alemana, también Von der Gabelentz (1901) (apud Zuluaga, 1980: 34-35) hace aportaciones interesantes sobre estas estructuras. Al abordar el sentido de los sonidos, un capítulo de su obra, el autor señala que las expresiones fraseológicas se producen y se fijan por un proceso de semejanzas fonéticas de las palabras unido a su significado. Otro concepto que expone el autor es el de habla fijada ritmada, un habla en la que los tonos y acentos están distribuidos de manera semejante en toda la frase, lo que la hace fácilmente memorizable. Así, señala el autor que existe una inclinación espontánea y general de todos los pueblos al ritmo. En este tipo de habla incluye las sentencias, los aforismos, las fórmulas de saludo, de conjuros y de plegarias. De este modo, afirma que una palabra dentro de una expresión fija puede tener un sentido arcaico diferente del que esa palabra tiene en una combinación libre.

Además de la escuela europea, es importante tener en cuenta que la escuela rusa ha tenido un gran protagonismo en el auge e incluso en el origen de la Fraseología, disciplina científica que se concentra en ese país en dos escuelas distintas, la de Moscú y la de San Petersburgo. Así, Suárez Cuadros (2007: 1000) señala que las innovaciones rusas en lingüística provienen de autores del siglo XVIII, como Lomonosov que en su gramática de 1757 ya hablaba de la existencia de “combinaciones de palabras, de giros y expresiones”. Además, el interés por las combinaciones de palabras se mantiene en las varias escuelas rusas durante el siglo XIX y principios del XX para desarrollarse de manera brillante a partir de

los años 40-50. Asimismo, en cuanto a la Fraseología, la influencia rusa se extiende a países que estuvieron bajo la influencia de la Unión Soviética, como la RDA.

Así, algunos atribuyen al soviético Polivanov (1928) (apud Suárez Cuadros, 2007) el nacimiento de la ciencia lingüística que debe ocuparse de los significados individuales de las expresiones fijas. La importancia de este autor reside en considerar la Fraseología una disciplina lingüística con autonomía propia, como la morfología o la lexicología. Sin embargo, Polivanov (1928) no profundiza en las cuestiones fundamentales de la Fraseología ni deja una obra que sea significativa para esta nueva disciplina.

Años más tarde y también en la Unión Soviética, Vinogradov (1946) establece los aspectos fundamentales de la Fraseología, su ámbito, sus unidades y sus tareas. Como hemos referido, los lingüistas del este siempre prestaron mucha atención a las combinaciones de palabras y los estudios de Fraseología se entendieron siempre en una perspectiva amplia, abarcando unidades como refranes, citas y expresiones.

Víktor Vinogradov (1946) en su obra *Conceptos fundamentales de la fraseología rusa como disciplina científica* (apud Suárez Cuadros, 2007: 1002-1003) presenta los aspectos nucleares de la Fraseología, a saber:

- a) La motivación del signo, base de la mayor parte de los estudios soviéticos.
- b) La determinación semántica.
- c) La frecuencia de uso.
- d) La fijación.
- e) La idiomatidad, entendida como irregularidad sintáctica y semántica.
- f) El establecimiento por primera vez del término *unidad fraseológica*.

Además, más tarde, el mismo autor presentará una clasificación de unidades fraseológicas, basada en criterios semánticos. Así, establece las siguientes clases:

1. *Unión fraseológica*: un grupo de palabras indivisible
2. *Combinación fraseológica*: cercana a la UF, en la que una de las palabras tiene un sentido recto, lo que posibilita el uso de sinónimos.
3. *Unidad Fraseológica*: entendida en un sentido amplio y que acaba por incluir las construcciones de 1 y 2.

A pesar de declarar la independencia de la Fraseología como disciplina, Vinográdov (1946) reconoce la dificultad de establecer sus límites con la Lexicología.

A partir de Vinográdov (1946) la Fraseología se ha desarrollado de manera notable durante la segunda mitad del siglo XX. Las aportaciones de este autor van a tener gran influencia en lingüistas de otros países, germanos, cubanos y eslavos.

Asimismo, otro lingüista soviético importante es Isačenko que en 1948 hace una propuesta muy semejante a la de Vinográdov (1946) (apud Suárez Cuadros, 2007: 1002). No obstante, se aporta la división de las unidades en frases productivas, las formadas por elementos libres, y frases improductivas, las que no pueden descomponerse y que pertenecen al ámbito de la Fraseología. Además, Isačenko (1948) (apud Zuluaga, 1980: 53) analiza la cuestión de las frases cliché, expresiones fraseológicas que no pueden reducirse a una palabra y destaca las de carácter modal (*kurz und gut*), y de ellas las clichés-réplica que son reacciones estereotipadas en el diálogo (*pas de quoi*).

De este modo, otros autores rusos enriquecieron los fundamentos lanzados por Vinográdov (1946). Así, Efimov (1954) (apud Suárez Cuadros, 2007: 1004) estudia las unidades fraseológicas en los textos literarios y su estilo; Ozegov (1957) se preocupa por los elementos científicos que debe incluir un diccionario de Fraseología como la necesidad de mencionar la procedencia y la frecuencia de uso, y Larin (1956) (apud Suárez Cuadros, 2007: 1004-1005) vuelve sobre la cuestión de las palabras libres versus las metafóricas. Además, plantea la cuestión de la perspectiva ancha o estrecha de Fraseología, señalando que esta debe contemplar unidades inferiores a la oración.

Asimismo, unos años más tarde Telija (1966) señala en la obra rusa *¿Qué es fraseología?* (apud Suárez Cuadros, 2007: 1005) que había sido Vinográdov el que había acuñado el concepto de unidad fraseológica, pero que faltaba establecer los límites entre las unidades.

Por otro lado, los lingüistas ucranianos también han tenido un papel importante en la historia de la Fraseología, dando a luz obras desde 1910 como *Proverbios populares de la Galitzia – de la Rus* de Franko (apud Suárez Cuadros, 2007: 1006). En 1970 Bilodid publica el importante *Diccionario de la Lengua*

Ucraniana en 11 tomos en el que recoge miles de fraseologismos. Algunos años más tarde, Zajčenko (1983) (ápuđ Suárez Cuadros, 2007: 1006) estudia los fraseologismos que incluyen zoónimos, haciendo una comparación entre el ruso y el ucraniano. En este trabajo la autora además, divide los nombres de animales en grupos, según su significado. Los estudios fraseológicos ucranianos abarcan aspectos muy variados que van de la creación metafórica a los estudios comparativos entre unidades de diversas lenguas. Asimismo, el ucranio Medvedev (1982) (apud Suárez Cuadros, 2007: 1006) en *Fraseología ucraniana. Por qué nosotros hablamos así* hace una clasificación de las locuciones en nominales, adjetivales, verbales participiales, pronominales, adverbiales e interjectivas, muy semejante a la de Casares (1950) (vid. 2.5.1).

Por otro lado, de la RDA van a partir muchas aportaciones en el ámbito de la Fraseología con conexiones claras con los lingüistas rusos. En Leipzig, Fleischer (1982) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 23) publica un trabajo sobre la Fraseología del alemán contemporáneo. Este autor que hasta el momento sólo se había ocupado de cuestiones morfológicas, se fija en las combinaciones fijas y analiza las singularidades de las unidades fraseológicas desde un punto de vista lingüístico, así como su clasificación y las relaciones que mantienen con los procesos de formación de palabras y los aspectos estilísticos y pragmáticos. Siguiendo sus pasos, Gläser (1986) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 23) analiza las fórmulas rutinarias del inglés y la función comunicativa de las unidades fraseológicas.

Del mismo modo, Helbig (1979) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 23) publica un trabajo sobre los *Funktionsverbgefüge* del alemán, expresiones de verbo soporte muy frecuentes en el lenguaje jurídico. Algo más tarde, Busch (1985) presenta una tesis doctoral en Leipzig sobre este tipo de estructuras en español. De la misma Universidad, Barbara Wotjak (1985) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 23) investiga el contexto de las UFS, sobre su valencia gramatical y su papel en diversos tipos de textos. Gerd Wotjak (1983, 1984, 1985 y 1988) se ha preocupado sobre todo por la semántica de estas expresiones en español y sus aportaciones han sido muy valiosas para nuestra lengua.

Además, debemos señalar también las aportaciones de la lingüista rumana Dimitrescu (1957) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 24) que publica en Bucarest un

trabajo en el que establece el concepto y los límites de locución y, más tarde, escribe un manual de locuciones verbales del rumano.

Por otro lado, la escuela soviética va a tener influencia en Cuba de donde surgen aportaciones muy valiosas para el español. Así, las cubanas Antonia María Tristá (1988) y Zoila Carneado (1983) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 24) publican varios trabajos sobre Fraseología del español enfocados a la variedad cubana a partir de los ochenta.

Nuevos trabajos enriquecen el panorama de los estudios fraseológicos cuando en 1988 el ruso Dmitrij Dobrovol'skij (1987) publica un importante estudio sobre los universales fraseológicos y crea las bases para una tipología de regularidades en los sistemas fraseológicos de las lenguas del mundo.

No obstante, en lo que se refiere a España, el primero que se detuvo en cuestiones fraseológicas, aunque nunca utilizara esta terminología, fue Casares (1950) que, además de su obra lexicográfica, hizo importantes aportaciones al identificar y clasificar varias estructuras fraseológicas, como veremos. Asimismo, otros autores le seguirán, como Alberto Zuluaga (1980), Gloria Corpas Pastor (1996), Leonor Ruiz Gurillo (1997), Inmaculada Penadés (1999), Mario García-Page (2008), Carmen Mellado (2004) e Inés Olza (2009).

Por otro lado, la cantidad de masters, trabajos de investigación, tesis de doctorado, publicaciones e investigaciones en los últimos años en España demuestran que la Fraseología española está en la actualidad en amplio desarrollo.

Por otro lado, más reciente todavía es una de las vertientes aplicadas de la Fraseología, la Fraseodidáctica, que a su vez presenta dos ámbitos: la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y la traducción. Precisamente acerca del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE va a tratar otro capítulo de nuestro trabajo (vid. Cap. 3).

2.2.3. Fraseología y didáctica de la Fraseología

Ya vimos lo reciente que son en general los estudios de Fraseología particularmente en España. Asimismo, su didáctica tampoco se encuentra en un estado adelantado. Así, González Rey (2012: 68-71), analiza la trayectoria de la didáctica de la Fraseología y distingue tres momentos históricos: la *didáctica* de la Fraseología, poniendo el acento fuerte en la didáctica; la didáctica de la *Fraseología*, incidiendo más en los estudios de Fraseología y, la *Fraseodidáctica*, entendiendo esta como una rama aplicada de la Fraseología. Los tres momentos señalado se relacionan con el desarrollo de los estudios de Fraseología.

De este modo, en la primera fase la didáctica sería una disciplina aplicada de la lingüística dedicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y la Fraseología sería el ámbito de las expresiones hechas de una lengua; en la segunda fase, la Fraseología es ya una disciplina lingüística y la didáctica un ámbito de aplicación y, finalmente, en la tercera, la Fraseodidáctica es un ámbito de la Fraseología aplicada, como otros.

Así, estas fases se corresponden a una primera etapa de interés por enseñar modismos por parte de los docentes de lenguas extranjeras; la segunda fase se refiere al interés de especialistas por el análisis de los fraseologismos y su aplicación en la enseñanza y, finalmente, la fase tercera se centra en la Fraseodidáctica que ocupa un lugar propio dentro de la Fraseología.

La autora refiere que la primera fase, la *didáctica* de la Fraseología se da antes de que la didáctica de las lenguas extranjeras y la Fraseología sean reconocidas y adquieran su independencia. Se trata de trabajos realizados a principios del siglo XX por docentes de lenguas extranjeras que, de manera aislada, “tienen en común el hecho de reivindicar la parte más viva de la lengua que enseñan como lengua extranjera” (González Rey, 2012: 68). Así, Martin y Leray (1900) (apud González Rey, 2012: 70) editan un pequeño manual de modismos y paremias del alemán dirigido a estudiantes franceses. Lo interesante de este manual es que reúne las expresiones propias de la conversación en alemán de la época y además contiene ejercicios para que los alumnos las aprendan. En el ámbito de la enseñanza de inglés, Worall (1932) publica una obra para la

enseñanza de modismos del inglés a extranjeros, señalando en el preámbulo que la importancia de aprender estas expresiones radica en que son de uso corriente en la conversación. Pocos años después, McMordie (1937) da a conocer una obra para el aprendizaje de *idioms* que tendrá numerosas ediciones.

En cuanto al francés, el rumano Negreanu (1972) (apud González Rey, 2012: 69) edita un manual de expresiones francesas en Rumanía, Nazaryan (1976) una obra para estudiantes rusos en la Unión Soviética, Geneviève (1984) en Canadá. De este modo, la aparición de estos manuales revela que la lengua que se enseñaba en la escuela no era la lengua real de los hablantes. En Francia va a ser Galisson (1984), estudioso de la enseñanza-aprendizaje del léxico, el primer lingüista que se interese por estas expresiones, publicando un manual para su enseñanza. En el ámbito del italiano, Fábian (1987) publica un manual de didáctica de idiomatismos.

De esta manera, a lo largo el siglo XX la didáctica de las lenguas extranjeras adquiere su estatus. Sin embargo, la didáctica de la Fraseología queda supeditada a aquella y una gran parte los docentes no le da la debida atención, algo que también se refleja en la falta de edición de materiales pedagógicos.

En cuanto a la didáctica de la *Fraseología*, con mayor énfasis en los estudios de Fraseología, hay que mencionar la figura de Bally (1909), el cual, además de ser considerado el padre de esta disciplina, como vimos, se preocupa por aplicar los principios teóricos a la práctica. Así, en el *Traité de Stylistique II* (1909) (apud González Rey, 2012: 70) presenta 293 ejercicios para aprender frases hechas de la lengua francesa. En la misma dirección siguen otros docentes de lengua francesa en el extranjero. Así, Ettinger (2008) (apud González Rey, 2012: 69) declara haber enseñado desde muy pronto Fraseología en sus clases de francés, siguiendo a Bally y a Galisson, a pesar de no publicar hasta más tarde materiales, y Bárdosi (1983), en Hungría, trabaja en listas de expresiones fijas y la manera de adquirirlas.

Es de destacar que en los años 80 el interés de los investigadores por estas estructuras de la lengua y la manera de enseñarlas aumenta de manera notoria, lo que hace que vean la luz otras obras de enseñanza de Fraseología. Así, Gréciano (1984) publica un artículo sobre el aprendizaje de las unidades fraseológicas en

francés. Asimismo, Häusmann (1984) realiza un estudio en alemán sobre la enseñanza de las colocaciones en francés. Además, en 1985 el ruso Kaznyshhkina trata del enfoque comunicativo en la selección de unidades fraseológicas para los cursos de lengua rusa. Por su parte, Irujo (1986) realiza un trabajo sobre enseñanza-aprendizaje de idiomatismos en inglés según una perspectiva estrecha de Fraseología y en oposición a la orientación amplia generalmente defendida por la didáctica de las lenguas maternas y extranjeras.

De este modo, en los años 90 surgen nuevas aportaciones a los estudios teóricos y prácticos. Así, Hessky (1992), Ettinger (1992), Colson (1992), Mel'cuk (1993), Rehail (1996) y Howarth (1998) (apud González Rey, 2012: 70), algunos de ellos pioneros en el ámbito de la Fraseología contrastiva, como la profesora Hessky (1992) del húngaro y el alemán.

Siguiendo el ritmo de este crecimiento, el siglo XXI va a aportar nuevos trabajos más especializados al tiempo que la didáctica se orienta más al estudio de la manera como se aprenden los fraseologismos. Así, Liontas (2002), Netzlaff (2005), Pecman (2005), Meunier y Granger (2008), Cavalla (2009) (apud González Rey, 2012: 71) hacen en sus trabajos una denuncia de la falta del aspecto idiomático en el aprendizaje de las lenguas.

En lo concerniente al tercer momento, consolidación de la *Fraseodidáctica*, como lo llama González Rey, se inicia en Alemania con Peter Kühn (1987) y los que le siguen, Lüger (1997) y Ettinger (1998). A pesar de ello, estos trabajos no van a tener en estos años gran repercusión en el exterior. Algo parecido se va a constatar más recientemente en la obra colectiva alemana de Harald *et alii* (2007), ya que de los 96 artículos recogidos, sólo cuatro tratan de Fraseología en la enseñanza de primeras y segundas lenguas.

En lo que respecta al español como lengua extranjera fuera de España, algunos estudios tratan de la didáctica de la Fraseología, como el del eslovaco Skultety (1980) (apud González Rey, 2012: 71) sobre los modismos en la enseñanza del español, el del húngaro Morvay (1980) sobre la enseñanza de Fraseología a nivel universitario, o el de los rusos Kurchatkina y Suprun (1981) sobre la Fraseología de la lengua española y su enseñanza a estudiantes de filología de las Universidades rusas. Asimismo, Zwerling Sugano (1981) escribe

un artículo sobre la enseñanza de *idioms* del español a estudiantes anglófonos. Del mismo modo, la profesora de español serbia Vranic (2004) junto con los ilustradores Stojanovic y Bogdanovic publica en España una manual de frases hechas para estudiantes de ELE en el que introduce “un proyecto de enseñanza ilustrativa”. Con este trabajo, la autora hace una utilización didáctica de las ilustraciones que forma parte de su metodología de enseñanza.

En lo que respecta a España, el primer manual para aprender locuciones para ELE es el de Domínguez González *et alii* (1988). Años más tarde, Beltrán y Yáñez (1996) publican un manual para la enseñanza de expresiones idiomáticas para ELE, y Tabernero (1997) otro en la misma línea (apud González Rey, 2012: 72). Del mismo modo, Olimpio de Oliveira, Penadés y Ruiz Martínez (2008) editan un manual de aprendizaje de locuciones verbales de ELE para los niveles B2 y C1 (apud González Rey, 2012: 72). Asimismo, Prieto (2006) presenta un manual para la enseñanza de modismos en ELE y Fernández López-Rey y Ruiz de Gauna (2007) otro de actividades didácticas con fraseologismos. Por su parte, Losada Aldrey (2008) publica un material específico para trabajar las UFS en la clase de ELE a través del cine y poco después, en 2011, un manual de actividades para enseñanza-aprendizaje de UFS del español para el nivel umbral (B1).

Acerca del interés en España por la didáctica de la Fraseología, las publicaciones se inician con Ruíz Gurillo (1994), seguida de García-Page (1995), Forment Fernández (1998) y Penadés (1998). Estos trabajos son estudios científicos que tratan de las estrategias de enseñanza, técnicas de traducción y el nivel de lengua necesario para iniciarse en el aprendizaje de Fraseología.

A partir del siglo XXI aparecen muchos trabajos con propuestas de actividades para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología que poco a poco se van especializando (zoomorfismos, somatismos, fórmulas rutinarias, colocaciones, locuciones). Al mismo tiempo variados autores publican materiales didácticos que aparecen en editoriales o revistas especializadas¹¹.

En la actualidad otros centros de influencia en la dinamización de la enseñanza-aprendizaje de la Fraseología en ELE son el Instituto Cervantes, las Escuelas de Idiomas de España y las Universidades extranjeras establecidas en

¹¹ Como por ejemplo, Editorial Edinumm, SM, Marco ELE (revista especializada en enseñanza de ELE).

España. En estas últimas son muchos los docentes que aportan sus conocimientos e investigaciones en ELE en esta área en la actualidad.

Asimismo, el interés de los docentes por la didáctica de la Fraseología del español se fomenta a partir de los años 90 a través de ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, con varias publicaciones sobre este aspecto desde el primer congreso de Granada en 1989, las cuales se han ido incrementando en los congresos anuales de la asociación.

Además, es necesario señalar también los trabajos de Fraseología contrastiva realizados por profesores españoles de lenguas extranjeras, como el de Clay y Martinell Grife (1988) para la enseñanza de somatismos del inglés. En relación al francés, Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-95) publican un artículo sobre la enseñanza y traducción de unidades fraseológicas. Otros nombres importantes de autores les siguen: González Rey (1995), Carini Martínez (1997), Mellado Blanco (1999), Catalá y Mellado (2001 y 2002), Zulategui (2003), Montes López (2007), Solano Rodríguez (2007), Molina García (2006), Iñesta Mena (2010), Leal Riol (2011). En estos trabajos de cariz contrastivo del español, inglés, francés, italiano, alemán y gallego cabe señalar la casi ausencia de la paremia frente a otras UFS.

Finalmente, en España el término *Fraseodidáctica* lo utiliza por vez primera el germanista Larreta Zulategui en 2001 importándolo de los estudios alemanes¹². Con todo, desde sus inicios, la Fraseodidáctica es “ciertamente la didáctica de la fraseología de una lengua, pero también es la didáctica de una lengua a través de su fraseología” (González Rey, 2004: 76). Este enfoque es el mismo que utilizan los trabajos de Soto Arias y González García (2004) (apud González Rey, 2004: 76) para el gallego. Asimismo, Conca (2005) se posiciona en la misma línea investigadora con el catalán.

Como consecuencia de todos estos pasos hacia delante, la Fraseodidáctica se considera una rama aplicada de la Fraseología en España desde 2004. En ello juegan un papel fundamental los investigadores de la Universidad de Santiago de Compostela, que han promovido la publicación de varios trabajos de Fraseodidáctica, como *La didactique du français idiomatique* de González Rey

¹² El término aparece en su obra *Fraseología contrastiva del alemán y el español. Teoría y práctica a partir de un corpus bilingüe de somatismos* (2001).

(2007). Asimismo, el *Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades* desempeña un papel importante en la didáctica de la Fraseología a través de la publicación periódica *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, en la que han publicado sus trabajos renombrados autores del ámbito de la Fraseodidáctica de las lenguas europeas, como Stefan Ettinger. Asimismo, congresos como FRASESPAL 2011 y FRADITRAD 2012, organizados en el seno de la Universidad de Santiago de Compostela, son un fiel testimonio del carácter innovador de la Fraseología y la Fraseodidáctica dentro de la Comunidad Gallega.

Asimismo, en el área del español, debemos mencionar el grupo de investigación FRASEONET (M^a Isabel González Rey) que contempla la didáctica de la Fraseología en francés y español y que cuenta con investigadoras de francés como Claire Nicolas y Florence Detry. Este grupo ha desarrollado en los últimos años el proyecto FRASEOTEXT¹³ financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

De lo expuesto se desprende que la Fraseodidáctica es un ámbito de investigación aún muy reciente que está ganando terreno y se está afianzando como una rama aplicada de la Fraseología en sus dos vertientes de aplicación, la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta última es la que nos interesa particularmente en este trabajo.

2.3. Objeto y límites de la Fraseología

2.3.1. Perspectiva ancha vs. perspectiva estrecha de Fraseología

El objeto de la Fraseología es el estudio de las UFS, cuyas características hemos empezado a delinear en la introducción a este capítulo al mencionar sus orígenes y una buena parte de las líneas de investigación adoptadas. Con todo, establecer los límites de la Fraseología, así como las unidades que forman parte de ella, no es algo consensual, ya que existen varias perspectivas sobre el fenómeno.

En primer lugar, cabe mencionar que no todos los autores consideran que la Fraseología sea una disciplina independiente (Ruiz Gurillo, 1997: 42), ya que:

¹³ *Adquisición de la competencia idiomática y discursiva del francés lengua extranjera en contexto español: elaboración de un corpus textual bilingüe con fines didácticos.*

(...) mantener dicha postura resultaba inviable para ciertos investigadores, que creían que no podía hablarse de rasgos propios o exclusivos del fenómeno fraseológico porque algunos mecanismos explicativos eran de carácter sintáctico, semántico o léxico.

Como ya hemos expuesto anteriormente, fueron los lingüistas soviéticos los primeros que declararon la independencia de esta rama de la lingüística, pero siempre tuvieron en cuenta que se trataba de un área relacionada con otras, como la estilística, la lexicología, la sintaxis, la semántica o incluso la sociolingüística y la antropología. Por ello, a la hora de analizar las UFS será pertinente no olvidar que en el fenómeno fraseológico intervienen varias áreas de la lengua, como la sintaxis, el léxico, la semántica, la pragmática y la estilística. Con todo, las UFS responden a procesos propios que se pueden estudiar y caracterizar. Además, Ruiz Gurillo (1997: 43) también señala:

(...) no es necesario, a nuestro entender, abogar actualmente por la fraseología como disciplina opuesta o enfrentada al resto de disciplinas lingüísticas, sino que debe concebirse como un punto de síntesis de otros ámbitos.

Por lo dicho, para nosotros, además de tratarse de una disciplina independiente, en la perspectiva de los estudios teóricos rusos, su papel será determinar los mecanismos internos como disciplina que pongan de manifiesto sus características o particularidades propias, aspectos que la relacionan con otros ámbitos de la lingüística, así como determinar y caracterizar sus unidades.

Cabe referir que una de las cuestiones más señaladas ha sido la dificultad de estudiar los signos fraseológicos debido a su carácter no discreto, puesto que no funcionan por oposiciones como los demás signos lingüísticos. Efectivamente, las UFS presentan muchas irregularidades, lo que, por otro lado, es una de sus principales características. Con todo, también es cierto que la Fraseología se resiste a establecer una frontera clara entre lo léxico (la palabra) y lo sintáctico (el sintagma libre).

De este modo, existen dos visiones diferentes de Fraseología en cuanto a sus límites que suponen dos maneras de entenderla disciplina: la perspectiva ancha y la estrecha. La primera la hemos empezado a esbozar al exponer varias de sus características a través de algunos de los autores, en particular, Vinogradov (1946), Casares¹⁴ (1950), Zuluaga (1980) y Corpas (1996), así como otros lingüistas extranjeros. La estrecha, representada por autores, entre los que se destacan Ruiz Gurillo (1997), Higuera (2007) y García-Page (2008), como veremos. Así, la visión más restringida sólo acepta las locuciones como unidades plenas del ámbito fraseológico dejando fuera las colocaciones y las paremias.

En lo que respecta a la visión amplia, será importante referir los conceptos de centro y periferia provenientes de la teoría de los prototipos de la Nueva Escuela de Praga que a su vez se relaciona con el carácter no discreto de las UFS. Esta teoría propone una categorización cognitiva muy diferente de la tradicional basada en oposiciones. Así, se sostiene que no todos los miembros de una categoría tienen el mismo estatuto ni pueden considerarse ejemplos perfectos de la misma. Existe el prototipo, es decir, el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, ya que comparte más características con el resto de los miembros de su categoría y menos con los de otras. De este modo, las categorías presentan la característica de ser difusas y el paso de unas a otras es gradual. Según esta teoría, en una determinada clase o categoría hay elementos prototípicos y elementos periféricos. En este sentido, Ruiz Gurillo (1997: 46) señala que muchos fenómenos lingüísticos no admiten oposiciones binarias, sino graduales, y habla de elementos centrales que se adaptan a los paradigmas teóricos y de elementos periféricos “alejados de las pautas generales del sistema entre los que se establece un continuum”.

Asimismo, para Higuera (2007) esta teoría es muy útil para explicar casos atípicos de una categoría. Así, la autora (Higuera, 2007: 11-14) señala que “ (...) muchas de las taxonomías de unidades fraseológicas parecen apoyarse en este

¹⁴ Este autor es seguido por autores tanto de la perspectiva ancha, como de la estrecha y cada uno alega sus razones. En nuestra opinión Casares incluye en el ámbito fraseológico muchas estructuras, como los compuestos (incluso algunos monolexemáticos, como *correveidile*) y hace referencia a los sintagmas verbales. No nos parece, por ello, que represente una visión estrecha de Fraseología, a pesar de no incluir los refranes.

principio cuando hablan de un *continuum* de idiomaticidad y de otra serie de rasgos que comparten estas unidades léxicas”.

Del mismo modo, otros autores han afirmado, en esta línea, que las clases y subclases no deben verse en compartimientos estancos, con límites claros, sino como transiciones graduales de un centro hacia una periferia. Así, Ruiz Gurillo (1997) destaca dos características del proceso fraseológico: su improductividad (unidades periféricas), frente a procesos más regulares y productivos (unidades centrales), y su irregularidad (Ruiz Gurillo, 1997: 46):

Teniendo esto en cuenta, se ha de colocar en una zona periférica o, mejor aún, en un lugar intermedio situado entre los centros de dos categorías, las unidades léxicas simples y los sintagmas o enunciados libres. Ello supone que se puede hablar de una gradación o continuo con fronteras bastante difusas de unas clases a otras. Sin embargo, tal vez lo más interesante no será mostrar cómo se sitúan en la periferia de esos dos núcleos, sino cómo se estructuran en torno a un núcleo propio, el de la fraseología, y cómo se conforma ese núcleo y sus clases periféricas.

Desde nuestro punto de vista, lo más interesante será localizar en el centro de la Fraseología un núcleo prototípico con uno o varios tipos de unidades, y analizar sus zonas periféricas también con sus unidades. Este es uno de nuestros propósitos, así como el de establecer qué unidades o estructuras ya no forman parte de la Fraseología, pero hacen frontera con ella.

Asimismo, Corpas (1996: 14) refiere que en la lengua, junto a las unidades libres, se encuentran numerosas estructuras prefabricadas o, como ella las llama, combinaciones estables de palabras, que forman parte del funcionamiento de la lengua y que son fundamentales a la hora de aprenderla¹⁵, ya se trate de la materna o de una segunda lengua.

Según la definición de la autora (1996: 18), una unidad fraseológica es una estructura pluriverbal lexicalizada y habitualizada, es decir, una estructura que consta de al menos dos palabras ortográficas con significado unitario, y que forma

¹⁵ Corpas, en este punto, retoma una de las ideas de Casares que pone en relación la Fraseología y el aprendizaje de lenguas, aspecto que ampliaremos en nuestra propuesta didáctica de UFS (Cap. 3).

parte del uso de una comunidad de hablantes. Estas unidades son objeto de estudio de la Fraseología. En lo que respecta al tipo de unidades, para Corpas (1996:15) son del ámbito fraseológico “desde las secuencias memorizadas, hasta las combinaciones de palabras más o menos fijas, pasando por las estructuras de frase lexicalizadas y los patrones léxicos combinatorios”.

Con esta delimitación, la autora incluye en el fenómeno los compuestos de dos palabras¹⁶, las colocaciones, las locuciones (combinaciones de palabras más o menos fijas), paremias (enunciados de valor específico, citas y refranes) y fórmulas rutinarias (secuencias memorizadas y lexicalizadas).

Y así, la autora establece las fronteras formales, “cuyo límite va del sintagma formado por al menos dos palabras gráficas a la oración compuesta” (Corpas, 1996:15).

Con ello, la autora incluye unidades que anteriormente Casares (1950) y Zuluaga (1980) no consideraron, como todos los compuestos de al menos dos palabras gráficas¹⁷, las paremias como grupo complejo y las colocaciones¹⁸, que se analizan como unidades fraseológicas por vez primera en español.

Por otro lado, Casares (1950) ya había establecido el ámbito de la Fraseología en sus dos extremos al considerar parte de la Fraseología¹⁹ ciertos compuestos (*hazmerreír*, *siguemepollo*), las locuciones y las frases adverbiales, dejando fuera los compuestos denotativos (*falda pantalón*, *coche cama*) y los refranes.

En lo concerniente a los compuestos, también Zuluaga (1980: 142) se plantea la frontera entre compuestos y locuciones. Así, los compuestos denominativos de Casares (1950), como *cepillo de dientes*, *sala de espera* no son efectivamente sintagmas libres, ya que si se les aplica alguna operación de conmutación, no resisten (*cepillo barato de dientes**, *sala grande de espera**) (Zuluaga, 1980: 144), pero tampoco son locuciones. De este modo, para él sólo los compuestos que presentan alguna “alguna peculiaridad que impida la interpretación semántica

¹⁶ Los de dos palabras gráficas, es decir, los sintagmáticos.

¹⁷ Casares desecha los compuestos denominativos, como *falda pantalón*; Zuluaga considera UFS sólo los compuestos idiomáticos.

¹⁸ Las colocaciones son incluidas como UFS por vez primera, los refranes fueron excluidos por Casares (1950), pero Zuluaga (1980) los incorpora. Corpas (1996) los incluye bajo el nombre de paremias, con otras estructuras.

¹⁹ Casares (1950) no utiliza los términos *Fraseología* ni *unidad fraseológica*, ya que para él el fenómeno se encuadra en la Lexicología.

regular” podrán ser locuciones, es decir, los compuestos idiomáticos forman ya parte de la Fraseología (*castillo de naipes* = ‘ilusión vana’; *cabeza de turco* = ‘víctima expiatoria’; *frase de cajón* = ‘cliché lingüístico’) (Zuluaga, 1980: 145). Además, el autor incluye en la Fraseología los refranes y las fórmulas rutinarias, pero no menciona las colocaciones.

Con todo, volviendo a los compuestos, para Zuluaga las palabras compuestas, en general, no son locuciones, ya que los compuestos se rigen por procesos diferentes (Zuluaga, 1980:142):

Cada palabra compuesta es un producto de un procedimiento sistemático, se encuentra, por lo tanto, dentro de un paradigma morfosintáctico y semántico (p. ej. *ojinegro*, *pelicrespo*, *culibajo*, etc.: *francoprovenzal*, *colomboalemán*, *hispanoamericano*, etc.; *sacacorchos*, *sacamuelas*, *espantapájaros*, etc.). En otras palabras, en la lengua existen reglas para la formación de compuestos, pero no existen reglas para la formación de locuciones.

Sin embargo, si la relación entre los sentidos de los dos componentes del compuesto no es regular, podemos decir que el compuesto tiene un sentido idiomático y, por lo tanto, se trata de una locución, como en *pelagatos*²⁰ o *manirroto*²¹ en que los significados de ‘insignificante’ y ‘pródigo’ no se infieren de los lexemas *pela* + *gato* o de *mano* + *roto*. Así, señala Zuluaga (1980), se trata de un proceso de lexicalización o idiomatización, como el paso de lo motivado a lo arbitrario. Asimismo, el autor concluye (Zuluaga, 1980: 143): “Vamos a llamar idiomáticos a los compuestos que se perciben directamente como tales y presentan la peculiaridad semántica indicada. Los compuestos idiomáticos tienen el status de locuciones”.

De este modo, en este aspecto coincide con Casares (1950) en que estructuras como *falda pantalón*, *sala de espera* o *cepillo de dientes* no forman parte del fenómeno fraseológico. Casares (1950) las clasifica como locuciones nominales

²⁰ DRAE: ‘Hombre insignificante o mediocre, sin posición social o económica’

²¹ Demasiado liberal, pródigo, en DRAE.

denominativas geminadas y complejas²², mientras que para Zuluaga (1980) se trata simplemente de palabras compuestas. Siguiendo a Benveniste (1967), el autor observa que las designaciones dobles, es decir, los compuestos de dos sustantivos, no resultan contradictorias porque la relación que se establece entre ambos no es lógica, sino semántica, predicativa, como en los ejemplos *hombre rana*, *sofá cama*, *café teatro*, *perro lobo* (Zuluaga, 1980: 143). Así, en el caso de que una combinación con esta composición no presente este tipo de relación, estamos ante una locución, como *doctora corazón*, ‘consejera de cuitas sexuales sentimentales’.

La cuestión de la delimitación entre compuestos y locuciones nos parece compleja, como acabamos de ver, y volveremos a ella en el apartado siguiente (2.3.2).

Por otra parte, Zuluaga (1980) subraya en la UF el carácter fijo, una construcción lingüística formada por la combinación fija de dos o más palabras (Zuluaga, 1980:15). Son ejemplos suyos: *tirios y troyanos*, *poner pies en polvorosa*, *buenas noches*, *aquí fue Troya*. Sin embargo, de este grupo distingue, las expresiones que presentan fijación de empleo, del tipo *buenas noches*, *hola*, *adiós*, *Felices Pascuas*, *salud*, que, como vemos, presentan, en algunos casos, una sola palabra, pero que el autor incluye en el fenómeno. De aquí se concluye que la fijación la aplique a estructuras diversas, como las fórmulas rutinarias, novedad que introduce el autor.

Acerca de la delimitación del fenómeno, señala (Zuluaga, 1980: 19):

Nos ocupamos pues no solo de sintagmas fijos, sino también de textos como frases hechas, refranes y, eventualmente, aun dialogismos, pero excluimos otra clase de textos fijos como rimas infantiles, juegos de palabras, adivinanzas, anécdotas, chistes, oraciones.

²² Recordemos que la noción de locución en Casares es todavía bastante sintáctica. Él mismo señala que rechaza el término sintagma para adoptar el de locución. Sin embargo, más tarde excluye del fenómeno las locuciones nominales denominativas y las locuciones conexivas.

Esta perspectiva nos coloca ante una visión amplia de Fraseología en donde se incluyen unidades muy diferentes, como los refranes, las fórmulas rutinarias y los compuestos idiomáticos.

Por el contrario, García-Page (2008: 22-23), opta por la perspectiva de la llamada concepción estrecha de la Fraseología, partiendo, según él, de la delimitación establecida por Casares (1950), y sólo acepta dentro del fenómeno las locuciones, aunque su clasificación es diferente de la de Casares (1950) (vid. 2.5.4.).

Por otro lado, Casares (1950), el primero que establece una clasificación de las locuciones de nuestra lengua (vid. 2.5.1.), utiliza la denominación de locuciones y modismos, dos nociones que, como veremos, se cruzan en su obra. Además, Casares (1950) admite las frases proverbiales, como también explicaremos a continuación.

Así pues, en España el término locución aplicado a una estructura fraseológica lo introduce Casares (1950) que, desde una perspectiva morfológica, desecha el término sintagma y adopta el de locución, término que tradicionalmente en la gramática había significado conjunto de dos o más palabras. Así, una locución, es un conjunto de dos o más palabras que son inalterables y que presentan una unidad de sentido. El ejemplo presentado por el autor *a cencerros tapados* ilustra el nuevo concepto de locución (Casares, 1950:167-168), ya que la expresión, clasificada de modo adverbial, no permite ningún cambio sin alterar su significado, ‘callada y cautelosamente’ (DRAE 2001). De este modo, define la locución como (Casares, 1950: 170) “la combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido²³ no se justifica, sin más, como la suma del significado normal de los componentes”.

Creemos que el concepto de *locución* de Casares (1950) es todavía bastante gramatical y funcional, ya que él mismo propone utilizar el término *locución* en sustitución del de *sintagma*. Así, por un lado, excluye del ámbito fraseológico las locuciones nominales denominativas y también las conexivas, lo que demuestra que su concepto de locución es más sintáctico que fraseológico. Por otro, trata el

²³ Nota de Casares (1950): familiar a la comunidad lingüística.

modismo de manera separada de las locuciones, aunque afirma que se relaciona con estas. Asimismo, creemos que Casares (1950: 205-242) maneja el término *modismo* para referirse al fenómeno de la idiomatidad y lo utiliza para referirse a estructuras que presentan una idiomatidad máxima (Casares, 1950), como veremos más adelante (vid. 2.4.4.1.).

En lo que respecta a los límites con los compuestos, el autor establece la frontera entre la palabra y la locución en un cierto tipo de compuestos. Por un lado, como ya vimos, las locuciones nominales denominativas geminadas y las complejas son palabras compuestas para el autor (Casares, 1950: 174), ya que no son locuciones. Por otro, los compuestos, como *hazmerreír*, *bienmesabe*, *sabelotodo*, *correveidile*, *metomentodo*, son compuestos que provienen de locuciones. Con todo, son locuciones otro tipo de estructuras nominales como *el cuento de nunca acabar*, *la purga Benito*, *coser y cantar*, *pedir peras al olmo* (Casares, 1950: 174).

Para justificar estos ejemplos, el autor afirma que las locuciones pueden ser oraciones (por oposición a la definición de locución del DRAE) e incluso subordinadas, como por ejemplo, *¡Vive Cristo!*, *¡pies para qué os quiero!*, *cuando las ranas críen pelo*, *como quien oye llover*, *donde menos se piensa*, (...) *que no tiene donde caerse muerto* (Casares. 1950: 181-182).

En la frontera opuesta de este territorio se encuentran la frase proverbial y el refrán. Para Casares (1950: 185), la frase proverbial es un terreno entre las locuciones y los refranes. Ejemplos de frases proverbiales para él son: *no se ganó Zamora en un día*; *armarse la de San Quintín*; *¡allí fue Troya!*; *no está la Magdalena para tafetanes*; *díjolo Blas, punto redondo*; *mucho va de Pedro a Pedro*; *habló el buey y dijo mu*; *pelillos a la mar*; *Lisardo, en el mundo hay más*; *manos blancas no ofenden*; *aún hay patria*, *Veremundo* (Casares, 1950: 189). Se caracterizan por tratarse de frases que hacen referencia a un hecho histórico o famoso, son estructuras autónomas, tienen el carácter de una recordación de algo que se dijo o se escribió y su significado proviene del paralelismo que se establece entre la situación actual y la pasada (*tijeretitas han de ser*; *hasta verte, Jesús mío*) (Casares, 1950: 191).

Finalmente, tras un análisis del refrán, concluye que el límite del ámbito fraseológico se encuentra en las frases proverbiales (Casares, 1950: 203): “(...) la frontera que andábamos buscando para no salirnos del terreno lexicográfico quedaría establecida entre los refranes, por la parte de afuera, y las frases proverbiales con un pie a cada lado”.

En lo que toca al modismo, creemos, como García-Page (2008), que Casares (1950) utiliza esta denominación para referirse a locuciones idiomáticas o con alguna anomalía gramatical, como *coger las de Villadiego, a pie juntillas o dársela con queso*, (Casares, 1950: 208, 209). Pensamos que, en el fondo, para Casares (1950) el modismo forma parte del mismo fenómeno general, cuya especificidad radica en ser unidades totalmente muy idiomáticas u opacas, rasgo que las convierte en unidades prototípicas, si se toma como referencia el criterio de la idiomatidad, como veremos.

En cambio, hay autores más radicales a la hora de delimitar este fenómeno, como García-Page (2008: 22-23), quien excluye del ámbito fraseológico compuestos y colocaciones, y reorganiza el ámbito de las locuciones oracionales de Casares (1950). Entre éstas agrupa algunas de las tradicionales frases proverbiales y algunos refranes (tomados como tales por tener estructura oracional), como *ir la procesión por dentro, juntarse el hambre con las ganas de comer, volver las aguas a su cauce, una cosa no quita la otra*. Para el autor la Fraseología se ha convertido (García-Page, 2008: 8):

en un voluminoso e inabarcable cajón de sastre (...). La Sintaxis y la Morfología, y también el Léxico, han quedado seriamente mutilados al arrebatárseles fragmentos de su vetusto cuerpo, secularmente formado, tales como las estructuras sintagmáticas modernamente conocidas como colocaciones y las solidaridades léxicas, los también jóvenes predicados de verbo soporte o de apoyo, y los compuestos sintagmáticos y sinápticos.

Posicionándose en la concepción estricta o estrecha de Fraseología, García-Page (2008) amplía la noción de locución, desmarcándose con ello de Casares (1950), ya que habla de la locución oracional de manera explícita (García-Page, 2008: 9):

(...) la inclusión de una categoría nueva – o aparentemente nueva – de locución: la locución oracional, y, por tanto, en la anulación inminente de la restricción sintáctica, impuesta secularmente a la definición de locución – y que ha venido esgrimiéndose como argumento contundente para su discriminación respecto de los refranes y de otros enunciados fraseológicos, consistente en la imposibilidad de adoptar la forma de oración gramatical.

Para el autor, ejemplos como *volver las aguas a su cauce*, *cambiar las tornas*, *estar bien gobernado el campo*, *correr el tiempo*, *ir la procesión por dentro*, *sonar la flauta*, *armarse la gorda* o *no estar el horno para bollos* no son refranes, frases proverbiales, timos o fórmulas, sino locuciones oracionales (García-Page, 2008: 21). Asimismo, considera que las locuciones interjectivas o exclamativas, como *¡Dios nos coja confesados!*, *¡Andá, mi madre!*, *¡Válgame Dios!*, *¡Aquí te pillo, aquí te mato!*, *¡Chúpate esa!* o *Ni tanto ni tan calvo* son asimismo locuciones oracionales. Además, en esta subclase incluye las locuciones semi-oracionales, consideradas así desde el punto de vista sintáctico, como *salirle el tiro por la culata* o *caérsele la cara de vergüenza*. Del mismo modo, esta nueva clase de locuciones, las oracionales de García-Page (2008), incluye las fórmulas rutinarias, las locuciones interjectivas, los enunciados de valor específico y el lugar común (Corpas, 1996) (vid. 2.5.3).

De este modo, según el autor, concebir la locución como una estructura no oracional es fuente de confusión sobre todo al poner límites en la frontera con las paremias. Ese es el motivo por que algunas unidades como *A nadie le amarga un dulce*, *Las paredes oyen*, *El que vale vale*, *El tiempo lo dirá* se clasifican como refranes, frases proverbiales, lugares comunes, enunciados de valor específico, etc. (García-Page, 2008: 30-31).

Precisamente, señala el autor que el área de mayor dificultad a la hora de delimitar el fenómeno se encuentra en la zona del refrán, empezando por existir una terminología variada y bastante confusa. Así, los términos proverbio, paremia, máxima, adagio, aforismo, apotegma, sentencia y refrán, según las definiciones del DRAE (2001) se presentan, según el autor, como sinónimos o con significados muy próximos. Tampoco hay homogeneidad en los diccionarios a la hora de

clasificar las unidades, ya que un cierto tipo de estructura puede encontrarse clasificada de manera diferente, incluso en el mismo diccionario. Por otro lado, los autores que han tratado del tema han utilizado denominaciones diferentes para estas unidades (García-Page, 2008: 22).

Para mayor dificultad, ciertos aspectos propios del fenómeno hacen que sea complejo enmarcarlo de manera clara, como la existencia de zonas de transición o incluso de solapamiento entre unas unidades y otras, el carácter no discreto de las unidades y el hecho de que varias unidades compartan varios rasgos, o los procesos de trasvases fraseológicos (refranes acortados que derivan en locuciones, como *echar a suertes* va a originar *La suerte está echada*), o locuciones que se han formado por composición (como *enseguida*), o la existencia en muchos casos de dobles estructurales (*en todas partes cuecen habas/en todas partes se cuecen habas*).

Por otro lado, el autor, deja clara la delimitación del otro extremo del territorio fraseológico (García-Page, 2008: 23): “(...) las colocaciones y los predicados de verbo soporte son, de pleno derecho, objeto de estudio de la Gramática (Sintaxis) o, en todo caso, dependiendo de la óptica que se adopte, del Léxico (o Lexicología)”.

Asimismo, Higuera (2007) en su estudio sobre las colocaciones se suma a la vertiente estrecha de Fraseología (Higuera, 2007: 60):

Definimos las expresiones idiomáticas siguiendo las propuestas de Casares (1950) y Sevilla y Arroyo (1993) como las expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomatidad y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración.

De este modo, por un lado, deja fuera los compuestos y las colocaciones por considerarse fenómenos composicionales (Higuera, 2007: 57) y, por otro, incluye en la Fraseología sólo las locuciones, ya que son las únicas unidades que no forman oración y que son idiomáticas, como vemos en la definición. De hecho, Higuera (2007: 39), basándose en distintos autores, no considera que las colocaciones sean UFS, sino:

(...) un tipo de unidad léxica [Lewis, 1993; Higuera, 1997a]– son una unidad psicológica para los hablantes de una lengua [Benson et al., 1986]–, formadas por dos lexemas [Mitchell, 1971] que coocurren con frecuencia y que expresan una relación típica entre sus componentes [Koike, 2001]. Son parcialmente composicionales, porque la base mantiene su sentido, pero el colocativo adopta un sentido especial que sólo posee en presencia del otro elemento [Corpas, 1996; Castillo Carballo, 1998; Koike, 2001].

En el caso de Higuera (2007: 63-64) podemos hablar de que hay una supremacía de la Lexicología sobre la Fraseología, ya que con excepción de las expresiones idiomáticas, a las que tampoco llama unidades fraseológicas, las demás unidades, como las fórmulas rutinarias son para ella unidades léxicas.

Recapitulando, la cuestión de los límites de la Fraseología sufre oscilaciones según los autores. Así, Casares (1950) no contempla las colocaciones²⁴, aunque abre la puerta a la difícil delimitación de los compuestos, particularmente de los sintagmáticos. Por otro lado, Zuluaga (1980) tampoco incluye las colocaciones, pero introduce las fórmulas rutinarias y diferencia los compuestos sintagmáticos idiomáticos de los no idiomáticos, excluyendo de la Fraseología estos últimos. Asimismo, Corpas (1996) incorpora las colocaciones a las unidades del ámbito fraseológico. Con todo, si observamos la otra frontera de la Fraseología, la oscilación es similar. Así, Casares (1950) no admite los refranes, aunque sí las frases proverbiales. Por otro lado, Zuluaga (1980) los incorpora y, más tarde, Corpas (1996) también los incluye como un tipo de paremias. Por su parte, García-Page (2008) toma algunas frases proverbiales, lugares comunes, fórmulas rutinarias y las incluye en el grupo de las locuciones con estructura oracional, y excluye las restantes frases proverbiales y refranes. Asimismo, Higuera (2007) no reconoce que unidades como las colocaciones tengan un lugar en la Fraseología, ni otras estructuras que sean de tipo oracional, como pueden ser las frases proverbiales, las paremias o las expresiones institucionalizadas²⁵.

No obstante, como hemos señalado desde el inicio, nuestra concepción de Fraseología se inscribe en una visión amplia de la misma. Por ello, estamos de

²⁴ En Casares (1950) no hay mención a este tipo de estructuras.

²⁵ Higuera (2007) llama “expresiones institucionalizadas” a las fórmulas rutinarias.

acuerdo con la delimitación de Corpas (1996) que entiende que las unidades que forman parte de la Fraseología son estructuras que se producen en la lengua cuyas características no presentan la misma intensidad, no son homogéneas, pero que obedecen al mismo fenómeno.

Así, entendemos que en un extremo del territorio fraseológico, haciendo frontera con las palabras, se encuentran, por un lado, las colocaciones, que son combinaciones libres, aunque no con total libertad y, por otro, los compuestos sintagmáticos, en particular los verbales, unidades fijas localizadas también en la zona más periférica del territorio de las unidades que presentan más o menos fijación (vid. 2.3.2). Además, los compuestos sintagmáticos los separamos en idiomáticos (*tocino de cielo, niño gótico*) y no idiomáticos (*falda pantalón, coche cama, cepillo de dientes*), dejando estos últimos fuera del ámbito fraseológico. Por otro lado, en la zona que va de la periferia al centro se encuentran las locuciones. Unas, las más idiomáticas (los llamados modismos por Casares), en el centro del fenómeno y las más motivadas²⁶, más alejadas. Del mismo modo, las frases proverbiales (Casares, 1950) o enunciados de valor específico (Corpas, 1996) se localizarían en una zona más alejada por tratarse de enunciados (si entendemos que los extremos van de la palabra al enunciado u oración, pasando por el sintagma), en la zona de transición, al lado de los refranes que son las unidades fraseológicas más periféricas del otro extremo. Sin embargo, como ya hemos expuesto, tanto las frases proverbiales como los refranes y, en general, las unidades que se incluyen en las paremias (Corpas, 1996) pueden presentar grados de idiomatización y de fijación, con lo que se podrán recolocar en el espacio fraseológico en zonas no tan periféricas.

²⁶ Locuciones motivadas, es decir, más transparentes.

2.3.2. La frontera entre las locuciones y las palabras compuestas.

En este apartado de nuestro estudio hemos creído oportuno detenernos en un aspecto controvertido y complejo: la delimitación de los compuestos, fundamentalmente, de los compuestos sintagmáticos verbales y las locuciones, aspecto que ha sido tratado por varios autores (Casares 1950, Zuluaga 1980, Corpas 1996, Higuera, 2007).

La afinidad entre compuestos y locuciones la intenta explicar Casares (1950), cuando señala que ciertos compuestos con estructura oraciones como *bienmesabe*, *tentempié*, *nomeolvides*, *síguemepollo*, *métomentodo* son verdaderas locuciones. Así, señala que estos compuestos proceden de una locución que se ha estereotipado (Casares, 1950:168-169):

(...) existen voces que equivalen a oraciones compuestas, como *correveidile*, coagulación que supone una fórmula usual “corre, ve y dile”, que serviría para despachar con urgencia a cualquier mensajero. Si se hubiera dicho indistintamente “ve, corre y dile” o “marcha, corre y dile”, o “corre, ve y dile”, no se habría creado entre estos imperativos el vínculo duradero que hubo de darles el carácter de locución; y si tal locución no se hubiera concebido por los hablantes como una fórmula estereotipada de sentido unitario, no se habría llegado a sustantivar para dar nombre, primeramente, a cualquier recadero habitual y después, por desviación peyorativa, al que ‘lleva y trae chismes y cuentos’. Estos dos verbos juntos, “llevar y traer”, forman también una locución, puesto que designan, sin más, y así lo explica el Diccionario, ‘andar en chismes y cuentos’; de donde habría podido decirse que Fulano es un “llevaitrae”, para designar a un ‘chismoso’, neologismo que todos habríamos entendido de primera intención.

A la vista de la explicación del autor se podría decir que el fenómeno del origen de este tipo de compuestos (*correveidile*) es una locución²⁷. Para Casares

²⁷ Se dan trasvases entre las UFS: “(...) los continuos procesos de trasvases fraseológicos: por ejemplo, refranes acortados que han derivado en locuciones o en frases proverbiales, como *Las paredes oyen*, y locuciones y frases proverbiales enriquecidas con nuevos elementos que han derivado en refranes” (García-Page, 2008: 23).

(1950) la cuestión de la grafía de los compuestos no tiene un papel relevante, como en *quitaipón* o *quita y pon*, que es en cualquiera de los casos una locución. Asimismo, al hacer la clasificación de las locuciones, que veremos más adelante (2.5.1.) incluye en las locuciones nominales las palabras compuestas nominales. Así, las locuciones nominales se dividen en tres clases (Casares, 1950: 171):

- a) Locuciones denominativas geminadas (*tren correo*, *niño gótico*) y denominativas complejas (*ave del paraíso*);
- b) Locuciones singulares (*el cuento de nunca acabar*; *el perro del hortelano*);
- c) Locuciones de infinitivo (*coser y cantar*, *nadar y guardar la ropa*, *verlas venir*, *repicar y andar en la procesión*).

A pesar de clasificarlas como locuciones, indica que las unidades del grupo a), las locuciones nominales denominativas, ya no son locuciones, sino palabras compuestas.

De este modo, (Casares, 1950: 174):

Las locuciones denominativas tienen todas, como dijimos, el carácter de un nombre común, ya que admiten el artículo definido y el indeterminado; pueden usarse en ambos números y funcionan en la oración como sujeto o como término directo o indirecto: *un niño gótico*, *dos niños góticos*. “*El niño gótico* (sujeto) del entresuelo pretende a la vecina; pero la vecina desprecia *al niño gótico* (complemento directo), y solo tiene desaires para el *niño gótico* (complemento indirecto).”

Las locuciones del grupo b), las locuciones nominales singulares, se distinguen de las del grupo a) (Casares, 1950: 174-175), en que tienen que llevar obligatoriamente artículo definido en singular y no admiten el plural (*el cuento de nunca acabar*). Asimismo, no admiten calificativos y suelen aparecer en oraciones copulativas como atributo (“el invento de Lucas es *la carabina de Ambrosio*”). Así, este tipo de locuciones ya no se comporta como palabras. Por lo que el autor marca la primera frontera entre palabras compuestas, las locuciones nominales denominativas geminadas (grupo a), y las locuciones, las nominales singulares (grupo b) y las de infinitivo (grupo c).

Por otro lado, el autor también señala que (Casares, 1950: 171):

Llamaremos locuciones VERBALES a las que se componen de un verbo que, asimilando su complemento directo o preposicional, forma un predicado complejo. Así como *dar bofetadas* o *de bofetadas* a una persona significa “abofetearla”, *ponerla de vuelta y media* equivale a “insultar”; *subirse a la parra* significa “encolerizarse”; y *tomar el olivo*, “huir”. También hay locuciones PARTICIPIALES, como *hecho un brazo de mar*, *hecho un mar de lágrimas*, etc.

Así, se analizan estructuras verbales de complemento directo cuyo núcleo (lo observamos en los ejemplos *dar bofetadas*, *poner de vuelta y media*, *tomar el olivo*) es *dar*, *poner*, *tomar*, un tipo de verbos que, como veremos, van a ser propicios a la formación de estructuras con cierta fijación.

Asimismo, Corpas Pastor (1996: 91) señala la dificultad de diferenciar las locuciones de otras unidades plurilexemáticas con función designativa y cohesión interna, es decir, de las palabras compuestas. Esto se debe, según la autora, a que ambas estructuras constituyen entidades denominativas para referentes concretos o abstractos y ambas están institucionalizadas. Para la autora, los criterios que se utilizan para delimitar los compuestos de las combinaciones libres son los mismos que se utilizan para separar estas de las locuciones. Así, el problema estriba fundamentalmente en los compuestos sintagmáticos, es decir, en las estructuras sin unión gráfica.

De este modo, Corpas (1996: 91) menciona el trabajo de Lang (1990) en el que el autor caracteriza los compuestos sintagmáticos como unidades pluriverbales, de alta frecuencia de coaparición y uso, con cohesión semántica (sin posibilidad de realizar operaciones de transformación de los elementos). Para la autora el tratamiento que da Lang (1990) a esta cuestión es un ejemplo de que en los trabajos sobre composición las definiciones se aproximan a la de locución. Así, en la mayoría de los estudios sobre composición se toman las locuciones como un tipo más de compuesto²⁸. En cambio, desde el ámbito de la Fraseología se ha intentado encontrar una delimitación basada en criterios de carácter

²⁸ La autora menciona los trabajos de Seco (1982), Martinell (1984), Bustos Gisbert (1986), Alcoba (1988), Lang (1990) y Steiner (1994).

semántico, morfosintáctico, acentual y ortográfico. Asimismo, Corpas (1996) señala que tanto las locuciones como los compuestos presentan cohesión semántica, ya que tienen una función denotativa, cohesión morfosintáctica, cohesión acentual²⁹ y ortográfica³⁰. No obstante, no encuentra un criterio claro a respecto de la separación o límite entre compuestos y unidades fraseológicas (colocaciones o locuciones), y así, (Corpas, 1996: 93) concluye:

Por razones prácticas, y ante la falta de criterios adecuados que permitan deslindar claramente los compuestos sintagmáticos (sin unión ortográfica) de las locuciones, hemos decidido considerar compuestos a todas aquellas unidades léxicas formadas por la unión gráfica (y acentual) de dos o más bases; y locuciones, a aquellas unidades que, presentando un grado semejante de cohesión interna, no muestran unión ortográfica.

De este modo, la autora opta por un criterio de delimitación, el ortográfico, por no encontrar otro que le satisfaga. No obstante, Corpas (1996) da por hecho que tanto los compuestos como las locuciones presentan cohesión morfosintáctica, como ella misma (Corpas, 1996: 92) refiere:

(...) ambos tipos de unidades presentan integridad formal, es decir, cohesión morfosintáctica. Ni los compuestos ni las locuciones permiten modificaciones parciales de sus elementos constitutivos, inserciones, sustituciones ni manipulaciones formales de ningún tipo.

Otros autores analizan esta cuestión desde otra óptica. Así, Val Álvaro (1999), desde una perspectiva morfológica, identifica esta controvertida zona que él sitúa en las estructuras sintagmáticas fijadas de sintagma verbal, las llamadas locuciones verbales por Casares (1950). Para Val Álvaro (1999: 4830-4831) los compuestos de sintagma verbal se asemejan a los compuestos nominales (*ojo de buey*) y adverbiales (*a trancas y barrancas*) en dos características: a) son

²⁹ Según la autora, este criterio no resulta fiable, como lo hacen ver algunos autores (Lieber, 1992 y Rainer y Valera, 1992).

³⁰ Según Corpas este ha sido un criterio tradicional para separar los compuestos de las locuciones, pero los ejemplos de compuestos del *Esbozo* se escriben en una sola palabra, lo que no explica el criterio los compuestos gráficos de dos palabras.

sintagmas con significado no composicional e idiomático, es decir, el significado del complejo es específico y no predecible a partir solo del significado de los constituyentes (*tomar el pelo, estirar la pata, hacer de tripas corazón*); y b) la estructura no admite ningún tipo de modificación³¹. Asimismo, el autor señala que los compuestos sintagmáticos verbales son interpretables en un contexto adecuado mediante lo que él llama contextos de desautomatización.

En ellos, el hablante es capaz, haciendo un uso consciente o lúdico – metalingüístico – de su lengua, de violar las propiedades fijadas y hacer una interpretación composicional de la expresión. Ello se produce usualmente estableciendo una vinculación entre los significados literales de los constituyentes implicados y los significados figurados que participan en el análisis nuevo de la expresión idiomática: *Me han tomado el poco pelo que me quedaba; Le han pillado con sus sucias manos en la masa ajena* (Val Álvaro, 1999: 4831).

Así, para Val Álvaro (1999: 4831), la tendencia a la cohesión es semejante entre estos compuestos verbales y los nominales. A mayor motivación del significado, mayor es la disponibilidad de la expresión a la desautomatización. No obstante, ejemplos como *asentar el guante, calar la bayoneta, echar venablos o pedir árnica* son más opacos para el hablante, es decir, no está clara la relación entre el significado literal y el figurado. Es, sin duda, mucho más transparente en *meter la pata, arrimar el hombro o barrer para casa*. Por ello, para Val Álvaro (1999: 4831) la posibilidad de interpretar la construcción literalmente hace difícil establecer los límites de la fijación de las expresiones sintagmáticas verbales.

En esto se diferencian de los otros compuestos en los que:

- a) No se da la tendencia a la interpretación literal (en los compuestos nominales), ya que forman compuestos perfectos. Para que los compuestos sintagmáticos verbales fueran compuestos perfectos tendría que darse un

³¹ Sus unidades no se pueden sustituir por otras (**tomar el cabello, *coger el pelo, *estirar la pierna, extender la pata*, etc.); no admiten la modificación del núcleo nominal de los complementos por un adjetivo o una oración adjetiva (**tomar el bonito pelo, *estirar la pata izquierda, *hacer de tripas que me duelen corazón ardiente*); no permiten cambio de orden de los constituyentes cuando hay dos complementos fijados (**hacer corazón de tripas, *dar al pregonero tres cuartos*; no tienen posibilidad de cambiar las valencias del verbo fijado (**curarse la gripe en salud, *barrer los beneficios para casa*); no permiten la construcción pasiva, ni la anteposición del complemento fijado en estructuras interrogativas (**El pelo le fue tomado a Luis por Pedro, *La pata fue estirada por Pedro, *¿Qué le han tomado a Luis?, *¿Qué has estirado Pedro?*) (Val Álvaro, 1999: 4831).

proceso de incorporación (Baker, 1988) (apud Val Álvaro, 1999: 4831) por el que las unidades **pataestirar*, **dedohacer* o **hacerdedoar* serían posibles.

b) Los compuestos sintagmáticos verbales admiten la interpolación de un adverbio que modifica toda la expresión (*Me han tomado mucho el pelo; Han enterrado demasiado pronto el hacha de guerra*).

c) Suelen presentar la posibilidad de que el complemento se tematice o sirva de antecedente a una oración de relativo, como en *dar el cerrojazo* (*El cerrojazo lo ha dado a destiempo*), en *caer en la cuenta* (*En la cuenta solo cayó cuando se lo explicamos*), en *saltar a la vista* (*A la vista no salta eso si no estás avisado*) o en *sacar punta* (*La punta que le saca a todo es enorme*) (Val Álvaro, 1999: 4832).

Así, para el autor, esto demuestra que los constituyentes de estas estructuras no han perdido completamente su independencia sintáctica y por ello, no constituyen objetos morfológicos consolidados.

Cabe señalar, según nuestra opinión, que puesto que no son objetos morfológicos consolidados, no se trata de palabras y, por ello, podríamos establecer aquí una frontera que toma como criterio la idiomatización y posibilidad de desautomatización (pérdida momentánea de la interpretación idiomática) parcial de los compuestos sintagmáticos verbales que, al igual que para Casares (1950), son también para nosotros locuciones verbales.

Relacionado con estas estructuras, menciona Val Álvaro también la propuesta de autores como Gilbert (1975), Cattell (1984) y Giry-Schneider (1987) (apud Val Álvaro, 1999: 4832) que analizan los predicados complejos en francés, inglés, italiano y español y los explican mediante un proceso de composición sintagmática que se basa en el fenómeno de verbalización de nombres y sintagmas nominales mediante verbos *support*, verbos soporte o de apoyo, como *hacer*, *dar*, *tomar*, *tener*, *poner*, etc. Así, se trata de verbos debilitados semánticamente que permiten la formación de predicados complejos. Los ejemplos de predicados complejos que Val Álvaro (1999, 2000: 4833) da los clasifica en tres grupos (mantenemos la numeración de los grupos de ejemplos de Val Álvaro):

- (82) a. *Pedro hizo mención de Luis./Pedro mencionó a Luis.*

- b. Pedro *puso en orden* los libros./Pedro *ordenó* los libros.
 - c. Pedro *dio aviso* del fuego a los bomberos./Pedro *avisó* del fuego a los bomberos.
- (83)
- a. Pedro *hizo una copia* del manuscrito./Pedro *copió* el manuscrito.
 - b. Pedro *hizo una descripción* de Luis./Pedro *describió* a Luis.
 - c. Pedro *hizo una transcripción* del texto./Pedro *transcribió* el texto.
- (84)
- a. Pedro *hace caso* de rumores.
 - b. El accidente *tuvo lugar* en Madrid.
 - c. Pedro *hace dedo* para viajar.

De este modo, para el autor, los complejos de (82) son los que presentan mayor cohesión, ya que el predicativo no lleva determinante y se aleja más de la estructura V-SN. Además, el significado de las estructuras de (82), así como las de (83), es composicional, aunque vehicule una sola acción. Así, el proceso que se observa en (82) y (83) es semejante al de la composición de los compuestos imperfectos, como *camiones cisterna*. Tal y como ocurre en este compuesto, no existe una unidad morfológica perfectamente formada, pero tampoco se da un proceso de fijación de un sintagma. Sin embargo, las estructuras de (84) parecen encontrarse en una posición intermedia entre los predicados complejos con verbos de apoyo y las locuciones verbales, como *meter la pata*. Además, el significado de las estructuras de (84) no es composicional, pero sí idiosincrásico, y el nombre no es de verbal o predicativo. Lo que las une es el verbo de tipo soporte.

Cabe también señalar que los estudios sobre los verbos de apoyo (o soporte) establecen una continuidad entre estructuras con verbo soporte y locuciones verbales. Val Álvaro (1999: 4833-34) señala que el proceso que se da en (82) no es el mismo de (84). Así, el primero es más regular (*hacer colección, dar aviso*), frente al segundo, menos regular (*hacer caso, hacer pie*), pero ambos confluyen en una composición que presentan diversos grados de integración, como hemos visto.

A modo de conclusión acerca de los compuestos sintagmáticos verbales, señalaremos que las dos explicaciones, la posibilidad de desautomatización de ciertos compuestos sintagmáticos verbales, así como la de la existencia de dos

procesos diferentes de composición con verbos soporte, son válidas y complementarias. Por ello, las tomaremos como fundamento para establecer una frontera entre los compuestos sintagmáticos verbales y las locuciones verbales, incluyendo en el ámbito fraseológico los complejos verbales con verbo soporte del tipo *hacer caso*, *tener lugar* o *hacer pie* que para nosotros son ya locuciones.

En cuanto a los compuestos nominales y de otro tipo, seguiremos el criterio de la idiomatidad adoptado por Zuluaga (1980: 143-144). De este modo, los compuestos *ave del paraíso* y *tocino de cielo* son locuciones, mientras que *perro lobo* o *máquina de escribir* no lo son.

2.3.3. Las locuciones, las frases adverbiales y los refranes

Ya mencionamos que para algunos autores, como Casares (1950) y García-Page (2008), esta es una de las fronteras más complejas de trazar. Ninguno de ellos acepta, como vimos, los refranes en el territorio fraseológico. Para Casares (1950), los refranes son objeto de estudio de la Paremiología y así, la frontera se establece, para él, en las frases proverbiales, puesto que los refranes ya no formarían parte de la Fraseología.

Asimismo, tampoco García-Page (2008: 22) incluye los refranes. Para el autor, existe en esta zona una gran variedad de términos cuya definición (DRAE, 2001²²) es muy vaga. Así, en el diccionario se incluyen los términos de *proverbio*, *paremia*, *máxima*, *adagio*, *aforismo*, *apoteagma*, *sentencia* y *refrán*. Sin embargo, si se analizan las definiciones de estas palabras, se llega a la conclusión de que son muy próximos y en vez de ayudarnos a clarificar, lo que hace es confundirnos. Asimismo, Sevilla Muñoz (1993: 2) afirma que “en el mundo paremiológico la maraña conceptual reina por doquier”. Además, el criterio de clasificación de las unidades difiere de unas unidades a otras en el mismo diccionario³², lo que dificulta su ordenación y comprensión. Del mismo modo, algo parecido ocurre en los trabajos de Fraseología en los que encontramos unidades clasificadas como locuciones y en otros como frases proverbiales o refranes, por ejemplo. Por otro

³² Expresiones como *¡Qué remedio!*, *¡Qué diablos!* y *¡Qué va!* son analizadas por el DRAE (2001) como expresión exclamativa, locución e interjección, respectivamente (vid. García-Page, 2008: 52-53).

lado, las características propias de las unidades hacen difícil su delimitación, como el carácter no discreto, y los procesos de trasvases fraseológicos³³.

Con respecto a la denominación, conviene mencionar que el término *paremia* es el archilexema de un conjunto extenso de unidades (Sevilla Muñoz, 1993: 15-20), por lo que el vocablo refrán, si se aplica de manera rigurosa, es una subclase, como veremos más adelante.

Ampliamos la cuestión de las fronteras de las paremias, introduciendo la perspectiva de dos autores germánicos. Así, por un lado, G. Wotjak (1983 y 1988) (apud Ruiz Gurillo, 1997: 24) considera que las UFS idiomáticas ocupan el centro del ámbito fraseológico y los refranes y las frases proverbiales con forma de frase completa e independiente quedan fuera y deben ser estudiados por la paremiología.

Sin embargo, creemos que esa perspectiva es de alguna manera contradictoria, ya que si el centro del ámbito fraseológico (o un centro) está poblado por UFS idiomáticas (teniendo en cuenta el criterio de + idiomaticidad), habrá que analizar en qué medida lo son las paremias. Así, una rápida mirada a estas unidades nos conduce a comprobar, como ocurre con una gran parte de UFS, que las hay opacas (*A la vejez viruelas*), en un estadio intermedio de motivación (*Quien fue a Sevilla, perdió su silla*), y transparentes (*En abril, aguas mil*). Así lo señala Zuluaga (1980: 192-193) al clasificar los enunciados fraseológicos según su idiomaticidad en: a) meramente fijos o de sentido literal: *Dime con quién andas y te diré quién eres*; b) semiidiomáticos: *Ojos que no ven, corazón que no siente*, y c) idiomáticos: *Averígüelo, Vargas, A Dios rogando y con el mazo dando*.

Por otro lado, es cierto que se trata de unidades con características propias, pero también lo es que son unidades con mucha estabilidad, son refrendadas por una comunidad lingüística y presentan un significado que va más allá del literal (*En abril, aguas mil* además del significado literal ‘en el mes de abril llueve mucho’ en el discurso aporta un significado de ‘lo dice la experiencia’, es decir,

³³ Refranes acortados que derivan en locuciones o en frases proverbiales, como *las paredes oyen*; locuciones y frases enmascaradas como eslóganes y títulos, como *una imagen vale más que mil palabras*; locuciones amalgamadas que han dado lugar a compuestos, como *enseguida*; dobles estructurales, como *llevar la procesión por dentro/ir la procesión por dentro* o *dar la vuelta a la tortilla/darse la vuelta la tortilla*.

un valor de verdad casi absoluta, un significado especial). Así, desde nuestro punto de vista, se deben incluir en el ámbito fraseológico.

Además, contradiciendo lo que señala G. Wotjak (1983 y 1988), y en la línea de nuestro pensamiento, Gläser (1986) afirma que el prototipo de fraseologismo es la expresión idiomática (*idiom*), debido a su idiomatidad e incluye en el fenómeno estructuras nominales y proposicionales. Al hacerlo, da entrada en la Fraseología a un número extenso de unidades, entre las que destacamos las llamadas frases proverbiales o enunciados fraseológicos y los refranes³⁴.

Del mismo modo, desde su concepción amplia de Fraseología, Corpas (1996: 132) incluye en la *Esfera III* de su clasificación de UFS los enunciados fraseológicos (vid. 2.5.3.), los cuales a su vez incluyen las paremias y las fórmulas rutinarias. Así, los enunciados fraseológicos se caracterizan por constituir actos del habla y por presentar fijación interna (material y de contenido) y externa. Por otra parte, las paremias funcionan como secuencias autónomas con una entonación propia que las convierte en unidades de comunicación mínimas. Así, las paremias se distinguen de las fórmulas rutinarias en que tienen significado referencial, mientras que las fórmulas rutinarias, lo tienen de tipo social, expresivo y discursivo. Por otro lado, las paremias presentan autonomía textual, al tiempo que las fórmulas rutinarias se supeditan a situaciones o circunstancias extralingüísticas concretas.

Sin embargo, tampoco existe una frontera clara entre las fórmulas rutinarias y las paremias, ni entre aquellas y las locuciones, como menciona Corpas (1996: 133) y la prueba está en que diversos diccionarios las clasifican de manera diferente, como *¿quién te ha dado vela en este entierro?* (Corpas, 1996: 133) y sus variantes, que en unos diccionarios se consideran fórmulas y en otros locuciones. Para Corpas (1999: 134) las paremias se diferencian de las locuciones en: a) las paremias presentan un alto grado de generalidad frente a las locuciones; b) las paremias son enunciados que se introducen como tales en el discurso y, por ello, no permiten cambios; c) las locuciones son un fenómeno del sistema,

³⁴ La autora distingue tres zonas fraseológicas: el centro formado por nominaciones, una zona de transición, con proposiciones parciales y una periferia en la que incluye lugares comunes, citas, órdenes, fórmulas rutinarias y refranes.

mientras que las paremias lo son del habla, es decir, están más cerca de un fenómeno cultural que lingüístico.

Otro fenómeno señalado por varios autores (Casares, 1950; Corpas, 1996; García-Page, 2008; Mogorrón, 2009) es que muchas locuciones provienen de una paremia y también al contrario, aunque en menor medida. De este modo, Mogorrón (2009) señala que hay muchas frases proverbiales o locuciones que provienen de refranes, como *tirar al monte* proviene de *La cabra [siempre] tira para el monte*, o *llevar el agua a su molino* viene de *Llevar el agua a su molino (y dejar en seco el del vecino)*, lo que nos conduce a una reflexión acerca de en qué unidades se convierten estos acortamientos de paremias (Mogorrón, 2009: 70).

A pesar de todo, podemos establecer un límite entre paremias y locuciones. Así, las paremias se caracterizan por: a) poseer un significado de alcance general, frente al significado más preciso de las locuciones; b) no permitir cambios dentro de un discurso, al contrario de las locuciones que presentan en muchos casos variantes y funcionan como elementos sintácticos; c) las paremias son unidades del habla y no tienen carácter de signo.

Asimismo, las paremias se pueden clasificar en (Sevilla Muñoz 1993: 15-20):

- a) Refranes: de estructura bimembre, idiomáticos, con elementos mnemotécnicos y de uso popular, de tono aleccionador, critican los defectos y ofrecen modelos de conducta, como *Mocedad jocosa, vejez achacosa*, *Quien no ha visto Sevilla, no ha visto maravilla* (Sevilla Muñoz, 1993: 16).
- b) Paremias jocosas o irónicas: entre la que se encuentra el wellerismo, *¡No era nada lo del ojo! ¡Y lo llevaba en la mano!* (Sevilla Muñoz, 1993: 17).
- c) Paremias científicas: como el aforismo, *Mas vale un mal arreglo, que un buen pleito* (Sevilla Muñoz, 1993: 18).
- d) Paremias caballerescas: se divide en grito de guerra, divisa y paremia épica, como *Limpia, fija y da esplendor* (Divisa de la RAE) (Sevilla Muñoz, 1993: 18).
- e) Eslóganes y reclamos publicitarios: *El hombre y el oso, cuanto más feo más hermoso* (crema de afeitarse) (Sevilla Muñoz, 1993: 19).

Además de esta clasificación de las paremias, con rasgos propios de su clase, Sevilla Muñoz (1993: 17-19) señala que hay una gran cantidad de unidades que participan de alguna de las características de estas.

Por otro lado, Corpas (1996: 270) clasifica las paremias en tres grupos de unidades (vid. 2.5.3.): a) enunciados de valor específico: *Las paredes oyen*; *Ahí le duele*; b) citas: *El hombre es un lobo para el hombre*, y c) refranes: *Por la boca muere el pez*; *Un día es un día*. En lo que respecta a los tipos de paremias, Corpas (1999: 135-136) señala que hay refranes (subdivididos a su vez en aforismos, sentencias, adagios, etc.), citas, lugares comunes y eslóganes. La autora aplica la tesis de Arnaud (1991) (apud Corpas, 1999: 136) para distinguir los refranes de los enunciados de valor específico y de otras UFS. Así, se basa en cinco criterios que sirven de filtro sucesivo: 1) lexicalización; 2) autonomía sintáctica; 3) autonomía textual; 4) valor de verdad general, y 5) carácter anónimo. Así, toda UF cumple la condición de 1); en la 2) se separan las UFS que no son enunciados (colocaciones y locuciones) de los enunciados fraseológicos; en la 3) se separan las fórmulas rutinarias de las paremias (enunciados textuales)³⁵; en la condición 4) se separan los enunciados de valor específico, como fórmulas variadas, citas, eslóganes y consignas (no poseen un valor de verdad general) y, finalmente, las unidades que cumplen la 5) son los verdaderos refranes. Así, señala la autora (Corpas, 1996: 148):

El refrán es la paremia por excelencia, pues en él se dan las cinco características definitorias mencionadas anteriormente: lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo.

Algunos ejemplos de refranes son: *Agua que no has de beber, déjala correr*, *La ocasión hace al ladrón*, *El gato escaldado del agua fría huye*, *A falta de pan buenas son tortas*, *Lo poco agrada, y lo mucho enfada*, *El que no llora, no mama*, *A Dios rogando y con el mazo dando* (Corpas, 1996: 148-149).

³⁵ Para Corpas (1999: 137), el carácter de enunciado textual de las paremias se hace evidente a través de la entonación y de los presentadores paremiológicos, elementos deícticos contextuales (*dice el refranero...*, *como asegura el refrán...*, *ya se dice...*).

Con todo, la postura más escéptica acerca de la delimitación entre paremia y locución la representa García-Page (2008: 35-36) que señala que las características atribuidas a los refranes³⁶ no son compartidas por todas las unidades que se clasifican como tal. Además, hay muchas locuciones que presentan las características del refrán, como la de ser bimbres (*a trancas y barrancas, ni corto ni perezoso, nadar y guardar la ropa*), o la de estar vinculadas a un hecho cultural o histórico (*pasar las de Caín, ¡A buenas horas, mangas verdes!*), o contener un significado sentencioso (*guardar las apariencias, tener padrinos, arrimarse al sol que más calienta*)³⁷.

Siendo así, llegamos a comprender que establecer este límite fraseológico también es complejo y que la dificultad de poner fronteras se da tanto entre unidades colindantes, como con otras clases de UFS.

En resumen, acerca de las fronteras del universo fraseológico, entendemos que no existe un centro fraseológico, sino varios, dependiendo del criterio inicial que se tome como referencia. Así, si el criterio es la fijación (+), el centro fraseológico estará ocupado por fórmulas rutinarias sin variantes (*Buenos días, Adiós*), paremias (*las paredes oyen; A caballo regalado no le mires el diente; vine, vi y vencí*), algunas locuciones³⁸, que formarán las unidades prototípicas. Fuera de ese centro habrá una gradación de unidades hasta llegar a las colocaciones, combinaciones (- fijación) del ámbito fraseológico que hacen frontera con las palabras libres. En cambio, si el criterio es la idiomatización, el centro estará ocupado por locuciones totalmente opacas, paremias idiomáticas, y fuera de él se dará una gradación de unidades de más a menos transparentes hasta llegar a las fórmulas rutinarias (significado social), por un lado, y a las colocaciones (significado transparente), por otro. Pero si se pretende que ese centro se forme alrededor de los criterios de fijación e idiomatización en simultáneo, estará poblado por un número reducido de unidades, como ciertas

³⁶ El autor señala: polexicalidad; bimbreción; artificiosidad; orquestación rítmica; mnemotécnica; expresión de una verdad general, moraleja o lección edificante o sentenciosa; atemporalidad; valor folclórico y socioantropológico; aprovechamiento textual para cierre, epifonema o resumen.

³⁷ Para García-Page (2008: 35), el valor sentencioso se debe en gran medida a la utilización de un verbo que signifique ‘recomendación’, o se introduce una expresión genérica (*Eso es buscar una aguja en un pajar*).

³⁸ La fijación es relativa, pues como ya hemos expuesto, existen variantes tanto en las locuciones como en las paremias.

locuciones (*ponerse las botas, cortar el bacalao, tomar las de Villadiego*³⁹), algunas paremias (las más idiomáticas), ya que la idiomaticidad y la fijación máximas no son características compartidas por la mayor parte de las UFS. Sin duda el carácter gradual es una de las características de las UFS, como veremos.

2.4. Caracterización de las unidades fraseológicas (UFS)

Una vez establecido los límites y el objeto de la Fraseología, analizaremos las características generales de las UFS, teniendo en cuenta su aspecto formal, las particularidades de su significado y los procesos que han estado en el origen de su formación. En este apartado haremos referencia a UFS variadas, posicionándonos en la perspectiva ancha de Fraseología a la que nos sumamos, siguiendo la clasificación de Corpas (1996: 270-271). Así, tendremos en cuenta las siguientes unidades: colocaciones, locuciones, fórmulas rutinarias y paremias. No obstante, analizaremos más detenidamente las locuciones, unidades que constituyen el objeto principal de nuestro trabajo.

2.4.1. Combinación frecuente de palabras

Por un lado, se ha dicho que las UFS son unidades pluriverbales (Casares, 1950; Corpas, 1996 y García-Page, 2008). También se ha adoptado el término *plurilexemáticas* para definir las, así como combinación de dos o más palabras.

De esta manera, Casares (1950: 170), desde una perspectiva morfológica, desecha el término sintagma y adopta el de locución, que tradicionalmente en gramática había significado conjunto de dos o más palabras, matizando su significado (vid. 2.3.1). Así, el autor define locución como una combinación de dos o más palabras con estabilidad (“combinación estable”), lo que hace referencia a otra característica de las UFS, la fijación, como veremos.

Sin embargo, Casares (1950: 212), tras analizar las locuciones, utiliza la denominación de *modismo* definiéndolo así: “Todo modismo es una expresión pluriverbal” y, mas abajo, “No todas las expresiones pluriverbales son

³⁹ Estas unidades, a pesar de ser muy idiomáticas, presentan variantes, lo que hace que ya no sean totalmente fijas (*coger las de Villadiego, nos pusimos las botas, ¿Quién corta aquí el bacalao?*).

modismos”⁴⁰. Así, se señala la característica formal más notoria del modismo, pero poco consensual desde el punto de vista de su delimitación con otras unidades: su estructura pluriverbal. Notamos la aproximación en las definiciones de *locución* y *modismo* del autor. En su análisis pone de relieve dos de las características de las UFS: la fijación y la idiomatidad (vid. 2.4.4.).

Por otro lado, la dificultad de dar por adecuada esta primera característica (unidades de más de dos palabras) se pone de manifiesto en unidades como *¡salud!* o *gracias*, cuya estructura formal consta de una sola palabra, pero que son fijas. Si incluimos en la Fraseología unidades de una sola palabra por su significado especial, también podríamos incluir unidades como *cantar* (en su sentido de ‘presentar algo un argumento decisivo’ o de ‘oler’⁴¹, o el término *abrirse* (en el sentido de ‘marcharse’), es decir, de significados idiomáticos. Además, hay otras estructuras no fraseológicas, como *Península Ibérica* o *gramática generativa* que son también unidades pluriverbales (García-Page, 2008: 24). Asimismo, no se puede hablar de polilexicalidad en estructuras como *a lo mejor*, *en pos de* o *por tanto* (García-Page, 2008: 24). Por ello, esta propiedad es necesaria, con excepción de ciertas fórmulas rutinarias, pero no es exclusiva de las UFS.

Por otro lado, desde la visión amplia de Fraseología se ha señalado que las UFS pueden adoptar otras estructuras formales, como Corpas (1996): “(...) son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”. Y en otro momento, refiriéndose a las locuciones (Corpas, 1996:168): “(...) hay muchos otros tipos de locuciones, y entre ellas abundan las que reúnen todos los requisitos de la oración”. Por ello, la autora acuña una tipo de locuciones, clausales (Corpas, 1996: 109):

(...) [locuciones cláusulas] provistas de un sujeto y un predicado que expresan un juicio, una proposición (...). Estas unidades no constituyen oraciones completas porque: a) necesitan actualizar algún actante en el discurso en el que

⁴⁰ En esta segunda afirmación está delimitando el fenómeno en su frontera más extensa, entre la frase proverbial y el refrán, como ya hemos indicado anteriormente.

⁴¹ Aceptaciones 4 y 5 del DEA (1999).

se insertan; o b) son cláusulas finitas, restringidas a funcionar como elementos oracionales (...), las locuciones clausales no pueden formar enunciados por sí mismas.

Los ejemplos de locuciones clausales de la autora son: *hacérsele* [a alguien] *la boca agua*, *revolvérsele* [a alguien] *las tripas*, *caérsele* [a alguien] *el alma a los pies*, *no llegarle* [a alguien] *la camisa al cuerpo*, *subírsele* [a alguien] *la sangre a la cabeza*, *írsele* [a alguien] *el santo al cielo* (Corpas, 1996: 109).

Sobre la estructura de las locuciones, ya había señalado Casares (1950: 181-182) que podían presentar estructura oracional, dejando en abierto esta cuestión de las estructuras oracionales de las locuciones. Además, al tratar los compuestos, se fija en unidades como, *bienmesabe*, *tentempié*, *hazmerreír*, *síguemepollo*, *correveidile*, es decir compuestos de una palabra gráfica pero con estructura oracional, señalando que se trata de verdaderas locuciones oracionales.

Por otra parte, desde la perspectiva estrecha de Fraseología, García-Page (2008: 156) señala las características de lo que para él es la locución oracional, separándola de la clausal de Corpas (1996): “[locuciones oracionales] son aquellas que presentan todos los argumentos, externos e internos, realizados léxicamente”. Es decir, cabe en esta definición estructuras oracionales completas que son más enunciados que propiamente sintagmas.

En resumen, como se ha señalado, todos los autores parecen estar de acuerdo con la propiedad pluriverbal de las UFS. Sin embargo, lo que los distancia es el tipo de sintagma (oracional/no oracional), y el tipo de oración que pueden formar. Asimismo, se observa que las fórmulas rutinarias constituyen un grupo de UFS que no presentan en ocasiones la característica de la pluriverbalidad (*Gracias*, *adiós*, *perdón*), por lo que han planteado interrogantes. Por otro lado, desde una perspectiva ancha, incluiremos también las UFS que algunos autores han llamado frases proverbiales (Casares, 1950; Zuluaga, 1980) o enunciados de valor específico y refranes (Corpas, 1996) que son sintácticamente estructuras oracionales, a veces incluso complejas.

Por todo lo dicho, la forma de las UFS puede ser una palabra (en el caso de algunas fórmulas rutinarias), un sintagma⁴² (colocaciones, locuciones) y una oración de tipo clausal o completa, o incluso compleja (locuciones, enunciados de valor específico, refranes o fórmulas rutinarias).

2.4.2. Institucionalidad de las UFS

Otro de los rasgos que se atribuye a las UFS es su institucionalidad, aspecto que se relaciona con el carácter de fijación (vid. 2.4.3). Así, García-Page (2008: 29) entiende por institucionalidad:

(...) el proceso por el cual una comunidad lingüística adopta una expresión fija, la sanciona como algo propio, como moneda de cambio en la comunicación cotidiana, como componente de su acervo lingüístico-cultural, de su código idiomático, como cualquier otro signo convencional, y pasa a formar parte del vocabulario.

De este modo, podemos decir que una UF es un producto cultural que identifica a una comunidad concreta, aunque puede convertirse en universal, si alcanza rango internacional. Con todo, para que una unidad se institucionalice tiene que haberse dado una fijación por repetición (vid. 2.4.3.4). Asimismo, la repetición conduce a la petrificación de una expresión y, como consecuencia, a convertirse en una unidad que estará a disposición de los hablantes para su uso. Así, cabe relacionar la institucionalización con el proceso de lexicalización. Sin embargo, también se ha señalado que se trata de aspectos diferentes, ya que lexicalización hace referencia a la fijación de un significado especial o particular de una expresión que fue libre y se convierte en fija (vid. 2.4.3.3).

Asimismo, para Corpas (1996: 21) lo que conduce a la convencionalización o institucionalización de una expresión es su uso, repetición y frecuencia de aparición, lo que se ha llamado también reproductibilidad. Sin embargo, Zuluaga (1980) reserva el término de *reproducción* para un tipo especial de repetición: la

⁴² Incluimos los compuestos sintagmáticos idiomáticos, que ya son locuciones.

que se produce sin cambios en la forma. De todo ello podemos concluir que la fijación se produce por una repetición diacrónica. Así, los hablantes reproducen secuencias ya dichas por otros y sancionadas por el uso. Esas secuencias funcionan como unidades léxicas y se almacenan en el lexicón mental.

2.4.3. Unidades fijas o estables. La fijación fraseológica

La fijación o la estabilidad es una de las características de las UFS que todos los autores han apuntado desde Casares (1950). Sin embargo, fue Zuluaga (1980) el que se detuvo en particular sobre este aspecto.

Para Zuluaga (1980)⁴³ se trata de un rasgo fundamental de las UFS, su rasgo constitutivo. Así, el nombre de estas unidades debe ser el de *expresiones fijas*, ya que su carácter fundamental es la fijación, o también el de *unidades fraseológicas*⁴⁴, siguiendo la terminología más común en Europa, porque funcionan como unidades de un cierto nivel gramatical y porque están formadas por combinaciones de al menos dos palabras, salvo algunas excepciones⁴⁵. Así pues, el término de *unidad fraseológica* para él designa toda combinación fija de palabras. Esta denominación, por otro lado, se ha venido utilizando desde los primeros estudios de Fraseología, como vimos. Además, el autor recoge y compara las denominaciones de otros lingüistas: de los estudios rusos, que ya utilizaban el término *fraseología*, de los alemanes (*stehende Formeln* o *stehende Redensarten*), los franceses (*locutions toutes faites*), los ingleses y norteamericanos (*stereotyped utterances*, *coded wordgroups* e *idioms* o *ready-made utterances*). Estos términos presentan un elemento común, la fijación (Zuluaga, 1980: 15), pues “(...) no son expresiones formadas libremente en el hablar, sino repetidas como estructuras prefabricadas, combinaciones ya hechas”⁴⁶.

⁴³ Es el primer autor que analiza desde una perspectiva amplia las UFS del español, siguiendo y aunando las corrientes lingüísticas de fraseólogos europeos y norteamericanos, en un intento de abarcar el fenómeno de manera completa. Además, su análisis profundiza tanto en la estructura interna de las unidades fraseológicas, como en su uso en el discurso.

⁴⁴ Es el primer autor en España que utiliza esta terminología.

⁴⁵ Expresiones monolexemáticas, como ¡salud!

⁴⁶ Zuluaga (1980) se adscribe a la corriente europea que parte de Boer (1922), el cual distingue entre combinaciones libres y fijas, y relaciona estas últimas con la palabra, por utilizarse como

Por ello, para analizar estas unidades no podemos utilizar los mismos procedimientos que usamos con las palabras. El uso de las palabras, combinaciones libres, se ajusta a la gramática conocida, pero no el de las combinaciones fijas.

Además, las combinaciones fijas se distinguen, según Zuluaga (1980: 23), por la manera como se originan en la norma de lengua, ya que “son constituidas, creadas al hablar, pero luego, gracias al proceso de reproducción se convierten en elementos disponibles, virtuales, para nuevos actos de habla: se convierten en construcciones prefabricadas”.

De este modo, distingue el autor combinaciones libres, es decir, las que se conocen en el propio acto de habla, y las combinaciones fijas que se conocen antes del acto de habla. Por ello, en este sentido, las combinaciones libres son productos propios de la sincronía, funcionan según las reglas de la gramática, se producen en el acto del habla. Las combinaciones fijas, por el contrario, se originan antes del acto del habla. Son procesos de repetición en la diacronía de la lengua.

Con todo, a pesar de su fijación, las combinaciones fijas pueden ser utilizadas en el discurso como componentes de combinaciones libres más extensas. El uso de estas unidades se relaciona con elementos de la técnica del discurso, y como tal, tiene que existir un procedimiento para su uso. Al intuir que existen unas reglas especiales o diferentes en el discurso para estas unidades se da un paso hacia delante en el estudio de la Fraseología, ya que se introduce la necesidad de observar el uso social (contexto) para interpretarlas (Zuluaga, 1980: 16).

Así, se contraponen combinaciones libres, en el plano de la sincronía, a estructuras fijas, en el plano de la diacronía. En este punto queremos matizar que, si bien es cierto que el proceso de creación de una estructura fija es diferente del de una palabra, a la hora de hablar, de elegir su discurso, el hablante tiene a su disposición unidades libres y estructuras fijas y las elige y utiliza según reglas gramaticales, semánticas y de estilo, y también, según la competencia léxica y fraseológica que posea. Dos palabras de una combinación libre para darse en el

unidades compactadas, por un lado, y con las frases, por otro, estructuras compuestas de varias palabras.

acto de habla tienen que estar previamente en el lexicón mental del hablante. De ahí las toma y dispone de ellas en el acto de habla, siguiendo las reglas de gramática del sistema. En cuanto a la combinación fija, es cierto que debe conocerse la combinación antes de usarse, es decir, esa combinación fija debe estar en el lexicón mental, y de ahí la tomará el hablante siguiendo reglas de estilo, pero también de significado y de adecuación. El uso de las UFS requiere un gran conocimiento del contexto, de las convenciones sociales (saber hasta qué punto es aceptable dar énfasis o marcar más un matiz, o conocer exactamente el efecto que causará en los demás hablantes una determinada UF).

Por otro lado, al hablar, el uso de las UFS se ajusta a la gramática del sistema en cierto sentido, como por ejemplo, al concertar el verbo de la UF con el sujeto de la oración, o al utilizar un sustantivo en función atributiva en vez de la UF verbal en *es una tomadura de pelo* en vez de *tomar el pelo*.

En el fondo, el concepto de UF de Zuluaga (1980) no es diferente del de Casares (1950), ya que se trata para ambos de una unidad formada por dos palabras o más en la que hay fijación, uso institucionalizado e idiomatización. Con todo, Casares (1950: 170) prefiere hablar de estabilidad, en vez de fijación, denominación que será retomada por Corpas (1996). La diferencia entre los autores estriba en que Zuluaga (1980), por un lado, profundiza en la característica de la fijación, e introduce, por otro, la perspectiva discursiva en el análisis de las UFS. Así, amplía el espacio fraseológico, como se observa en su clasificación de UFS⁴⁷ (Zuluaga, 1980: 139) (vid. 2.5.2).

Además, para Zuluaga (1980: 16) la fijación de las UFS puede ser de diverso tipo. En *buenas noches* hay fijación de uso, y también en *hola, adiós, salud*. La fijación fraseológica es funcionalmente inexplicable, es decir, incomprensible desde el punto de vista gramatical y semántico. Asimismo, en estas estructuras hay también un tipo de fijación pragmática, que no es propiamente lingüística (Zuluaga, 1980: 16). Por vez primera en español se analiza el discurso y su contexto para explicar el carácter fijo de las UFS.

⁴⁷ En este punto habría que matizar que tampoco son totalmente dispares, ya que Zuluaga también utiliza el de tipo semántico-funcional. Así, incluye las locuciones como instrumento gramatical (*a ras de, en torno a, así y todo, siempre y cuando, que es un gusto, que da miedo*).

Así, la fijación es el criterio clave para este autor. Para explicarla se establece una comparación entre las UFS y la palabra en sus aspectos sintácticos y semánticos⁴⁸.

Tal y como las palabras presentan flexión (número, género, tiempo verbal), las UFS pueden tener cambios flexivos. No obstante, si los cambios son por derivación, se consideran variaciones, como en el ejemplo *echar una cana al aire* y *echar una canita al aire* (Zuluaga, 1980: 18).

En relación con la perspectiva diacrónica, también las palabras sufren cambios. Por ejemplo, el verbo *haber* como lexema frente al verbo *haber* como auxiliar (instrumento gramatical), o el verbo *haber* en su significado de ‘tener’. Ello tiene su reflejo en construcciones que se han fijado en el tiempo, como en *El que malas mañas ha, tarde o nunca las perderá* (Zuluaga, 1980: 18).

Otro factor de fijación de las UFS es que pueden contener palabras únicas, es decir, palabras que no tienen significado aparente o que simplemente no existen, como *bruces*, *lirondo*, *contera*, *moxte*, *chao*⁴⁹. Estas palabras que no se dan fuera de una locución reciben el nombre de palabras diacríticas⁵⁰ y contribuyen, según Zuluaga (1980: 18), a la fijación de las UFS.

Se ha señalado también que se trata de palabras idiomáticas que existen en un gran número de lenguas (García-Page, 2008: 352) y, por ello, se podría hablar de un universal fraseológico. Esas palabras extrañas funcionan como índices de la

⁴⁸ Así, se adviene al concepto de palabra que los hablantes tienen de manera intuitiva: unidad mínima libre que puede constituir un enunciado completo. El autor subraya que en la mente de los hablantes está presente el aspecto de movilidad sintáctica de la palabra. A pesar de esta idea general, Zuluaga (1980: 17) observa que las palabras se dividen en tres categorías según su autonomía: a) Lexemas (tienen significado categorial y léxico; es la palabra por excelencia con el grado más alto de autonomía funcional y fonológica), por ejemplo, *maestro*, *hablar*; b) Categoremás (poseen sólo significado categorial, con autonomía media), por ejemplo, *tu*, *aquí*, *así*; c) Instrumentos gramaticales (sólo tienen una función relacional, con autonomía mínima), por ejemplo, *la*, *en*, *y*. Atendiendo a esta clasificación, podemos concluir que la palabra también presenta diversos grados de autonomía. Observa Zuluaga, retomando a Van Wyk (1968), que las palabras que presentan sólo significado gramatical presentan también un déficit fonológico (*me*, *lo*, *se* en *mirándose* o en *dímelo*) (Zuluaga, 1980: 18).

⁴⁹ Frei (1962) no las considera palabras, sino monemas finiquitados (*monèmes oblitérés*), a pesar de concederles un valor idiomático. Sin embargo, para Zuluaga (1980: 18) pueden considerarse unidades semánticas autónomas, ya que mantienen la forma material propia de las palabras, es decir, mantienen su autonomía fonológica. En cuanto a su función semántica, según el autor, bien puede ser la de distinguir signos.

⁵⁰ Para Zuluaga (1980: 19), la clasificación que hace Coseriu de palabra es insuficiente: “Las palabras diacríticas carecen de significado léxico, categorial y relacional; no caben, pues, en la clasificación de Coseriu, son, ciertamente, elementos marginales, pero existen; por ello hay que ampliar dicha clasificación para ubicarlas”.

presencia de una UF. Algunos ejemplos son: *de bóbilis bóbilis, al tutún, por arte de birlibirloque, a la funerala, en cuclillas* (García-Page, 2008: 352). Para el autor su presencia hace que se bloquee de inmediato el sentido literal de la unidad, por lo que se trata de un elemento creador de idiomaticidad.

Asimismo, se ha señalado otra característica léxica que afecta a algunas de las UFS: la presencia de un clítico de complemento directo sin referente nominal expreso, como en *jugársela, dársela, matarlas callando, tomar las de Villadiego, palmarla, hacerla buena, dormirla* (el referente en este último ejemplo es “borrachera”) (García-Page, 2008: 340-341). A pesar de que existen UFS con el clítico masculino, como en *No te lo pierdas*, parece que hay una preferencia por el femenino, incluso en otro tipo de unidades, como *a las duras y a las maduras, a la desesperada, a la tremenda, a la buena de Dios* (García-Page, 2008: 342).

Finalmente, Mellado (2004: 153) sintetiza la fijación fraseológica en los siguientes términos:

La estabilidad, fijación o petrificación es uno de los rasgos formales definitorios más concluyentes en Fraseología. Ciertamente, los FR son cadenas predeterminadas que el hablante aprende y utiliza en bloque y su fijación ha sido tradicionalmente concebida como el resultado directo de su uso repetido dentro de una determinada comunidad lingüística.

Así, destacamos la formación externa de los FR en el uso, es decir, en la norma y no en el habla, su fijación semántica estructural al establecerse una relación entre la estructura sintáctica y su significado, su fijación morfológica, su fijación sintáctica (componentes con un orden establecido e inamovible) y su fijación de constituyentes léxicos (no se pueden sustituir arbitrariamente)⁵¹.

⁵¹ Con excepción de las variantes refrendadas también por el uso.

2.4.3.1. Fijación en el habla, en la norma y en el sistema

Otro aspecto que identifica a las UFS es el nivel de lengua al que pertenecen. Sin embargo, esta cuestión ha sido interpretada de muy diversas maneras por los autores (Casares, 1950; Zuluaga, 1980; Corpas, 1996).

Así, para Casares (1950) el fenómeno se genera en el habla y corresponde a un nivel de lengua familiar. Con este último aspecto se señala que la expresividad de los modismos es propia del nivel de lengua familiar. Para el autor (Casares, 1950: 230):

Pertenece a la lengua escrita una gran variedad de prosa que, sin la pretensión de ser elevada, requiere una elocución sin altibajos, puramente intelectual o discursiva, y esterilizada, por tanto, de asociaciones imaginativas y de toda clase de efectos estilísticos.

Sin embargo, Zuluaga (1980) subraya que se trata de un fenómeno que se origina en la norma y se da en cualquier nivel de lengua (Zuluaga, 1980: 22).

La fijación fraseológica no se explica al nivel del sistema; es decir, no es determinada por razones funcionales (...), sino que se explica al nivel de la norma: es una fijación determinada por el uso, como indicaron claramente Saussure y Bally.

Para probarlo el autor aporta ejemplos de textos literarios, periodísticos y otros. Además, analiza las UFS desde el punto de vista de su estructura y de su uso en el discurso, siendo este segundo aspecto una total novedad en los estudios de español, ya que vislumbra la perspectiva pragmática. En cuanto a relacionar las UFS con el habla, como proponía Casares (1950), para Zuluaga (1980) forman parte de aquello que tradicionalmente se dice, en otras palabras, de aquello que es uso común y corriente en la comunidad de hablantes. Por ello, podemos decir que las UFS pertenecen a la norma lingüística social (Zuluaga, 1980: 21).

Por otro lado, para Corpas (1996) las estructuras fraseológicas forman parte del habla, de la norma y del sistema, dando lugar a diferentes tipos de unidades.

Así, las clasifica en tres esferas. En primer lugar, las colocaciones son UFS que pertenecen a la *Esfera I*, es decir se dan en la norma (Corpas, 1996: 53) y “son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación interna)”.

En segundo lugar, las locuciones son UFS de la *Esfera II*, es decir, son unidades que pertenecen al sistema (Corpas, 1996: 88) “con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática”.

Finalmente, en la *Esfera III* se agrupan los enunciados fraseológicos, es decir, las fórmulas rutinarias y las paremias, unidades que, a pesar de presentar grandes diferencias, coinciden en que ambas pertenecen al habla (Corpas, 1996: 132) y “se caracterizan por constituir actos de habla y por presentar fijación interna (material y de contenido) y externa”.

Para otros autores (García-Page, 2008: 25), la fijación o estabilidad de las locuciones⁵² es también un proceso de *fraseologización*, es decir, la fijación en simultáneo de la forma y del significado. Este autor menciona a Burger (1998) quien diferencia *fraseologización* e *idiomatización*, entendiendo que la primera corresponde a la conversión de una unidad libre en una fija, y la segunda, de una unidad libre en un idiomatismo (*idiom*).

No obstante, el rasgo de fijación o estabilidad no se manifiesta siempre de manera total en todas las UFS, por lo que algunos autores (Casares, 1950; Corpas, 1996; García-Page, 2008) señalan que no es un rasgo definitivo. Así, las UFS presentan variantes, como en *poner la piel/la carne de gallina* o *buscar los tres/cinco pies al gato* (García-Page, 2008: 25). Los motivos de estas variantes se pueden deber a: una mayor expresividad, etimología popular, localismo, marca diatrática, existencia de modelos productivos, énfasis, ayuda a la memorización, economía lingüística, modernización o mayor o menor longitud.

A pesar de la existencia de variantes, García-Page (2008: 26) señala que sí se puede hablar de fijación o estabilidad desde una perspectiva estrecha de Fraseología. De este modo, las variantes que pueden ser de diverso tipo (gráficas, fónicas, morfológicas, gramaticales o léxicas), pero tienen que estar codificadas.

⁵² García-Page (2008) asume una posición estrecha de Fraseología.

Sin embargo, para el autor es muy difícil considerar la fijación como rasgo de las UFS desde una concepción ancha, ya que se incluyen unidades tan diversas como compuestos sintagmáticos, colocaciones, locuciones, refranes y fórmulas.

Por otro lado, Zuluaga (1980: 107) distingue entre variaciones y variantes. Así, las variaciones suponen un cambio de significado en la UF y, por ello, no pueden ser consideradas variantes en sentido estricto, como por ejemplo, *tomar el pelo* y *tomadura de pelo*⁵³, o *echar una cana al aire* y *echar una canita al aire*⁵⁴. Así, la variación significa un cambio de significado de la UFS. Asimismo, Zuluaga (1980: 106-108) considera variaciones: las unidades que significan conceptos opuestos o próximos, como *ofrecer una mano* (‘brindar ayuda’) y *dar la mano* (‘ayudar’), o *de buena fe* y *de mala fe*; las unidades que son diferentes, aunque por su significado sean intercambiables, como *tomar las de Villadiego* y *poner los pies en polvorosa*; las variaciones regionales o diatópicas, como *del tiempo de Maricastaña* (‘época muy remota’) y *del tiempo de la cocoa* (variación colombiana); las variantes diastráticas, como *Me importa un chorizo* (en Colombia y en Venezuela) y *Me importa un bledo*; y las diafásicas, como *sentidísima condolencia* (situaciones solemnes) y *sentido pésame* (contexto normal). Además, Zuluaga (1980) considera variaciones la equivalencia entre UFS de lenguas funcionales, como *coûter les yeux de la tête* y *costar un ojo de la cara*, ya que se identifican rasgos comunes y un uso en situaciones semejantes. Asimismo, el autor tiene en cuenta las variaciones las UFS de casillas vacías (Zuluaga, 1980: 108-109) que considera que no llegan a constituir una unidad de sentido completa, como *pasar una/dos/varias noche/-s en vela* o *a ...-azo limpio* (alteraciones libres).

No obstante, las auténticas variantes son dos o más ejemplares de la misma unidad. Así, en *tomar/coger las de Villadiego* que, como se observa, no presentan diferencias de sentido y sólo cambia un elemento de su referente. Con todo, el elemento que se sustituye está previamente fijado. De este modo, *en todo queda en casa*, el lexema *casa* sólo se puede sustituir por *familia*.

⁵³ En el DFDEA los significados de estas dos unidades son semejantes, ‘burla’, ‘burlarse [de alguien]’, lo que cambia es la función gramatical de la unidad y parte de su referente.

⁵⁴ DFDEA: echar (o, raro tirar) una cana (o una canita) al aire. v (col) Divertirse ocasionalmente. Gralm referido al sexo.

Desde nuestro punto de vista, la fijación o estabilidad es un rasgo propio de las UFS. Asimismo concebimos este rasgo desde una perspectiva amplia a la que nos adscribimos, como ya hemos expuesto. Por ello, aceptamos el carácter gradual que presentan las unidades, ya que, por un lado, algunas unidades codificadas presentan variantes (unidades sin cambio de significado) y, por otro, en el ámbito fraseológico existen unidades, como las colocaciones (fijación -), que se localizan en la frontera más externa del centro (fijación +), mientras que otras, como las fórmulas, los refranes y las locuciones⁵⁵ se localizan en el mismo centro. Pese a ello, admitimos que existen otras unidades plurilexemáticas que no forman parte de la Fraseología, pero que también presentan fijación, al menos en algún grado, como los compuestos analíticos no idiomáticos, como *guardia civil*, *falda pantalón*, *coche cama*, *casa cuartel*. De este modo, estas unidades son fijas, pero no poseen otra característica fundamental de las UFS, un cambio del significado literal a un significado especializado. Otros ejemplos de variantes son, según Zuluaga (1980: 110): *poner las cosas en su punto/poner las cosas en su sitio*; *importar un bledo/importar un pito*; *dar en el quid/dar en el busilis/dar en el clavo*; *dormir como un tronco/dormir como un lirón*.

2.4.3.2. Fijación por relaciones entre campos semánticos

Por otro lado, como ocurre con las palabras, las UFS también se relacionan en campos semánticos. Así, *del tiempo de Maricastaña*, *más viejo que Matusalén o más viejo que Carracuca* con el significado de ‘muy viejo’ pertenecen al campo semántico de la edad o del tiempo; *loco de remate*, *tonto de capirote o tonto de baba* al campo semántico de las cualidades intelectuales. En este sentido, las UFS pueden crear relaciones de sinonimia y antonimia, como las palabras. Sin embargo, hay excepciones, ya que los refranes “no se someten a estructuraciones similares a las de los campos léxicos” (Zuluaga, 1980: 22), a pesar de que algunos autores opinan que sí. Así, las relaciones que se crean entre un mismo campo semántico también contribuyen a la fijación de las unidades.

⁵⁵ Tanto fórmulas rutinarias, como refranes y locuciones pueden presentar variantes.

Este aspecto se relaciona con el significado amplio de las UFS, como veremos más adelante (vid. 2.4.4.2.).

2.4.3.3. Aglutinación y lexicalización

Se ha señalado que las UFS se forman por aglutinación (Zuluaga 1980: 23). Sin embargo, Saussure (1916: 236) ya había explicado el proceso por el que dos o más vocablos originariamente autónomos y diferentes forman un sintagma frecuente en el interior de la frase, fundiéndose en una unidad absoluta o difícilmente analizable.

Asimismo, Saussure (1916: 237) añade a la explicación del fenómeno una perspectiva psicológica, según la cual la mente humana tiende, ante un concepto que se expresa por medio de un sintagma frecuente, a renunciar al análisis y a aplicar el concepto en bloque al conjunto de signos. De este modo, una estructura compleja se convierte en una unidad simple. Los ejemplos *tous jours – toujours*, *au jour d’hui – aujourd’hui* ilustran el fenómeno. La teoría de la aglutinación explica la llamada lexicalización de las palabras. Así, el proceso de lexicalización explica la fijación de las unidades fraseológicas (Zuluaga, 1980: 23-24).

2.4.3.4. Fijación por repetición

Asimismo, la fijación fraseológica de las UFS también se procesa por repetición. Pues bien, uno de los requisitos para que se constituyan UFS es que se dé un tipo de repetición en la comunidad hablante, un uso repetido que se generaliza hasta convertirse en expresión fija (Zuluaga, 1980: 24-26).

De este modo, existen dos tipos de repetición, la que se manifiesta al hablar y en sus productos, los textos, y la que se refiere a la estructuración de textos y/o componentes de textos. El segundo tipo de repetición tiene las siguientes manifestaciones en las expresiones fijas (Zuluaga, 1980: 115-120):

- a) Repetición de un fonema, la aliteración en *santo y seña*.

- b) Repetición de sílabas: la rima consonante, *chicoteaba duro, durísimo* (M. Vargas Llosa, LCV, 77)⁵⁶.
- c) Repetición de una misma palabra: *jamás de los jamases* (M. Benedetti, GPEF, 22).
- d) Repetición del mismo contenido: *en el mismo sitio y lugar*. En este cuarto tipo incluye el autor el pronombre personal, cuyo valor pronominalizador juega un papel muy importante en la repetición y en la fijación de las UFS.
- e) Repetición de los tópicos literarios⁵⁷.

Además, las UFS se originan por repetición en la historia, como los tópicos literarios, pero en su caso se repite la misma forma. A este fenómeno de repetición el autor le da el nombre de reproducción, tal como se hacen copias y reimpressiones de un libro. Así, (Zuluaga, 1980: 27):

El Libro del Buen Amor y La Celestina son textos que vienen siendo reproducidos desde hace siglos, pero por ser un poco extensos sólo pueden ser reproducidos con ayuda de ciertos elementos mecánicos y visuales; las expresiones *veni, vidi, vici, sano y salvo, pasar por las Horcas Caudinas* son textos o fragmentos de textos que vienen siendo reproducidos desde hace siglos; por ser menos extensos pueden ser reproducidos de memoria.

De este modo, la pervivencia de las UFS se debe a la facilidad de memorización, por tratarse de una expresión más corta, y a la repetición mecanizada de la comunidad hablante.

⁵⁶ Ejemplos literarios que aporta Zuluaga.

⁵⁷ La repetición de los tópicos literarios se utiliza sólo en la composición de textos y solamente se puede identificar en una perspectiva diacrónica. El autor da dos ejemplos, de los que recogemos uno de José Eustaquio Rivera (apud Zuluaga, 1980: 26): “La curiara como un ataúd flotante, siguió agua abajo, a la hora en que la tarde alarga las sombras. Desde el dorso de la corriente columbrábanse las márgenes paralelas, de sombría vegetación y de plagas hostiles. Aquel río, sin ondulaciones, sin espumas, era mudo, tétricamente mudo como el presagio, y daba la impresión de un camino oscuro que se moviera hacia el vórtice de la nada.” (*La Vorágine*, pág. 100). En este ejemplo se presenta el tópico del viaje al Más allá proveniente de la Antigüedad clásica y, posteriormente, de la Edad Media. En todo caso, al tratarse de textos, el tópico literario no se somete a una expresión preestablecida.

Con todo, la forma fónica de algunas de las UFS es fundamental en su formación. Se trata de procedimientos materiales que normalmente pasan desapercibidos, ya que se tiende a prestar atención sólo al significado de las unidades. Así, podemos decir que son también procedimientos fónicos de repetición: aliteración (*de rompe y rasga*), rima consonante y asonante (*a diestra y siniestra, a tontas y a locas*), paronomasia (*ir y venir*), gradación silábica (*a la topa tolondro*), ritmo (*dicho y hecho*) y repetición de sílabas o palabras (*erre que erre*). Las repeticiones fónicas contribuyen de manera eficaz a establecer vínculos de cohesión secundarios entre las palabras. Asimismo, este tipo de recursos fónicos son un apoyo para memorizarlas, de manera que pueden llegar a tener un carácter compulsivo. Es un recurso más que contribuye a la fijación de las UFS. Así lo expresan también otros autores, como García-Page (2008) que no considera que sea un rasgo exclusivo de las locuciones (únicas UFS de la perspectiva estrecha), aunque sí influye en su fijación: “Lo que no puede negarse es que tales mecanismos de repetición han contribuido decisivamente en la fijación de la frase y en su supervivencia en el tiempo (memorización)” (García-Page, 2008: 34).

2.4.3.5. Fijación sintáctica

Se han establecido tipos de fijación de las estructuras sintácticas aplicando operaciones del sistema regular sobre las unidades (Zuluaga, 1980), a saber, permutaciones, inserciones, sustituciones pronominales, conmutaciones, modificaciones gramaticales, transformaciones sintácticas que van a provocar efectos especiales en las unidades.

Así, según Zuluaga (1980: 97-100) existen cuatro tipos de fijación:

- 1) Fijación de orden de sus componentes: no hay posibilidad de alterar el orden, como en *a diestra y siniestra, santo y seña, de armas tomar*.
- 2) Fijación de categorías gramaticales: 2.a) de tiempo verbal: *dime con quien andas y te diré quién eres*; 2.b) de persona: *a donde fueres, haz lo que vieres*; 2.c) de número: *pagar el pato/*pagar los patos*; 2.d) de género: *tirios y troyanos/*tirias y troyanas*.

- 3) Fijación del inventario de los componentes: 3.1) Rechazo de inserciones o supresiones que altere el número de sus componentes: *a tontas y a locas/*a tontas y locas*; 3.2) Inseparabilidad o cohesión absoluta entre sus componentes: *tomar las de Villadiego/*tomar, todas las tardes, las de Villadiego*; 3.3) Insustituibilidad de los componentes: *poner pies en polvorosa/*ponerlos en polvorosa*.
- 4) Fijación transformativa: *carta blanca/*la blancura e la carta*.

De este modo, Zuluaga (1980) llega a la definición de fijación desde el punto de vista sintáctico: suspensión de alguna regla de la combinación de los elementos del discurso (libre). De cualquier manera, el autor afirma que hay grados de fijación⁵⁸. Prueba de ello son los esquemas fraseológicos que funcionan como moldes sintácticos fijados fraseológicamente.

En resumen, Zuluaga (1980) caracteriza las UFS como estructuras fijas y esa fijación fraseológica que es su rasgo constitutivo se relaciona con otras características propias de las unidades, como su origen (en la norma), los procesos de repetición (de varios tipos), el uso pragmático social (de algunas UFS), el significado más o menos idiomático, como veremos (vid. 2.4.4), la presencia en ocasiones de palabras diacríticas y las relaciones que se crean entre las unidades.

Desde nuestro punto de vista, la fijación es uno de los rasgos constitutivos de las UFS, y los casos de variantes y variaciones confirman la existencia de una forma fija. En cuanto a los esquemas fraseológicos, no son considerados UFS. En ellos lo que está fijo es la estructura sintáctica, que cuenta con palabras

⁵⁸ Zuluaga (1980: 111) los clasifica con varios ejemplos:

- 1) [de... a...]: *de pies a cabeza, de pe a pa, de cabo a rabo, de punta a punta*.
- 2) [...^x por aquí ...^x por allí]: desde esa noche, Venancio se distinguió de los demás dejando de llamarle Curro. *Luisito por aquí Luisito por allí*.
- 3) [...^x (participio) y por...^x (infinitivo)]: Era dueña de todas las aguas corrientes y estancadas *llovidas y por llover*.
- 4) [...^x (subj.) pron. ...^x (subj.)]: Debemos dejarnos caer hasta el fondo de nuestro destino, *sea el que fuere*.
- 5) [...^x (imp.) que ...^x (imp.)]: Estoy toda la mañana *dale que dale* sin conseguir nada.
- 6) [de... en...]: *de par en par, de hito en hito, de generación en generación, de flor en flor*.
- 7) [sin... ni...]: *sin ton ni son, sin principio ni fin, sin pies ni cabeza*.
- 8) [x a x]: *frente a frente, casa a casa, hombro a hombro, palmo a palmo, mano a mano*.

gramaticales, pero también presentan casillas vacías que podrán ser ocupadas por palabras de manera libre. Así, aunque el autor también tiene en consideración el rasgo de la idiomatidad (criterio, por ejemplo, de separación de los compuestos de las locuciones), su análisis en primer lugar se centra en el rasgo de la fijación. Con todo, más adelante veremos que idiomatidad y fijación son dos características que están relacionadas (vid. 2.4.3.).

Por otra parte, como ya se ha mencionado, hay autores que prefieren hablar de *estabilidad* (Casares, 1950, Corpas, 1996), ya que el concepto “nos sirve para abarcar tanto los fenómenos de institucionalización como los de lexicalización” (Corpas, 1996: 23). Por otro lado, la institucionalización presenta dos características: la fijación y la especialización semántica.

Así, se puede hablar de dos tipos de fijación: interna y externa (Corpas, 1996: 23). La interna se refiere a la fijación de la forma (fijación material) y del significado (fijación del contenido). En cuanto a la fijación externa, según Thun (1978) (apud Corpas, 1996: 24) presenta los siguientes aspectos:

- a) Fijación situacional, en contextos sociales, como en *Encantado de conocerle*.
- b) Fijación analítica: se da como consecuencia del uso de determinadas unidades lingüísticas para el análisis ya establecido del mundo, frente a otras unidades igualmente posibles.
- c) Fijación pasemática: depende del papel del hablante en el acto comunicativo (*crier comme un patois* ‘gritar desaforadamente’) no lo diría un hablante refiriéndose a sí mismo, sino a otro hablante).
- d) Fijación posicional: en una determinada posición de los textos, como en *atentamente*, al final de una carta.

Por otro lado, como se ha dicho anteriormente, la fijación provoca en muchos casos la institucionalización, entendida como la especialización semántica (Corpas, 1996: 24-25). Así, el cambio semántico es el proceso por el que un conjunto de palabras en una expresión adquiere un significado inanalizable. A este proceso también se le llama lexicalización y presenta dos vertientes: 1) lexicalización como resultado de adición de significado (*poner el dedo en la llaga*), el paso de lo particular, físico y concreto a lo general, psíquico y abstracto, y 2) lexicalización como resultado de la supresión de significado (*hacer alusión*

significa ‘aludir’). Así, primero se procesa la fijación y posteriormente se da la especialización semántica (Corpas, 1996: 26).

Del mismo modo, para Ruiz Gurillo (1997: 104), la fijación es el proceso que vertebra a las UFS, pues “las expresiones fraseológicas son principalmente complejos sintagmáticos fijos, lo que indica cierta estabilidad, escasa o nula productividad de sus esquemas sintácticos y/o defectividad transformacional (...)”. Así, el proceso de fraseologización es según Ruiz Gurillo (1997: 104) “el proceso por medio del cual, gracias a la fijación en algún grado y en ocasiones a la idiomatización, parcial o total, se constituye una unidad fraseológica”.

Como ya hemos expuesto (vid. 2.4.3.1), García-Page (2008: 25) define la fijación de las UFS como el paso de una unidad sintáctica a una unidad fraseológica y a ese proceso lo denomina *fraseologización*, aunque este término expresa también la fijación semántica y no solo de la forma. Asimismo, Burger (1998) (apud García-Page, 2008: 25) diferencia dos procesos: la conversión de un sintagma libre en un FR, y la idiomatización o conversión de un sintagma libre en *Idiom*. Además, Kunin (1981) (apud García-Page, 2008: 25) señala que se puede dar una fraseologización secundaria, es decir, la conversión o transformación de una unidad fraseológica en otra clase de unidad fraseológica, lo que se denomina trasvase.

Se ha señalado que al final del proceso queda la contraparte literal, aunque para otros (Zuluaga, 1980) en muchos ejemplos de UFS la estructura literal no existe. García-Page (2008: 25) señala que la existencia de variantes, como *no ser nada del otro mundo/jueves*; *buscar tres/cinco pies al gato*; *poner la piel/carne de gallina*; modificaciones de la técnica libre, en *tener (muy) mala uva*; *llevar (bien) puestos los pantalones*; *no tener ni (pajorela) idea*; *meterse en un (auténtico) berenjenal*; acortaciones, como *en de golpe (y porrazo)*, *¡Ni hablar (del peluquín!)*; cambios flexivos en *sana y salva (sano y salvo)*; *a pies juntillas (a pie juntillas)*; *echar una canita al aire (echar una cana al aire)*; cambios sintácticos como *la cara que tiene /tener cara*; *tomadura de pelo /tomar el pelo*, son características de estas unidades. Por ello, podemos considerar la variación como algo propio de las UFS, pues, como afirma Montoro del Arco (2005), fijación y variabilidad son dos caras de la misma moneda. Se trata de variantes codificadas,

es decir, consagradas por la tradición, como en *a tente bonete/a tentebonete* (variación gráfica), *a volapié/a vuelapié* (fónica), *a horcajadas/a horcajadillas* (morfológicas), *a favor de/en favor de* (gramaticales) o léxicas (*salir por la puerta de perros/salir por la puerta de carros*).

En resumen, la institucionalización de una UF se opera por la repetición de los hablantes. De este modo, a través de un proceso de lexicalización o fraseologización se fija estructural y semánticamente esa unidad (fijación interna). Igualmente, otros fraseologismos como las fórmulas rutinarias también presentan fijación, pero se trata de una fijación externa vinculada a un uso social específico, a una situación comunicativa determinada. Por otra parte, podemos decir que el rasgo de la fijación no es exclusivo de las UFS, ya que otras unidades de la lengua lo comparten, como los compuestos y las perífrasis verbales. Además, la fijación de las UFS presenta un carácter gradual, ya que, como hemos visto, en ocasiones poseen variantes de tipo léxico o morfológico. Con todo, la fijación es una característica fundamental en las UFS, ya que es precisamente este rasgo definitorio de las UFS el que sustenta y posibilita el significado fraseológico. En este sentido, señalamos también que al darse el proceso de lexicalización de la estructura en bloque se produce una variación del significado (idiomático o pragmático-social) con respecto a la suma de los significados individuales de los constituyentes por separado. Por último, podemos considerar que la fijación es una primera fase del proceso de fraseologización.

2.4.4. Unidades idiomáticas

2.4.4.1. Acepciones de *idiomático* y de *idiomaticidad*

La idea más común de *idiomaticidad* es la que propone la Academia, ‘propio y peculiar de una lengua determinada’ (DRAE, 2001), que se refiere a un modo de hablar característico de una lengua que se manifiesta en expresiones propias. Esta acepción proviene de la palabra griega *ιδιωμα* que posteriormente pasa al latín también con ese sentido. En este sentido, Olza (2009) señala que la idea más común y popular entre los hablantes de lo *idiomático* es lo que es propio de cada

lengua, que se relaciona también con la cultura de una sociedad, con una manera propia de concebir la vida (Olza, 2009: 36-37):

No cabe duda de que la fraseología es uno de los terrenos de la lengua en que los hablantes depositan de manera más frecuente y variada sus intuiciones y apreciaciones sobre la realidad. Es igualmente cierto que las expresiones cuyo significado presenta una mayor carga de motivación cultural (“más idiomáticas” en el sentido en que se está observando ahora) resultan más opacas para el hablante actual, y más aún, para un hablante no nativo (cuya lengua materna poseerá, a su vez, otros “idionatismos” característicos. A pesar de ello (...), no se debe rechazar la posibilidad real en muchos de los casos, a una comprensión cabal de los mecanismos semánticos que intervinieron en la creación de esta clase de unidades, pues incluso aquellas cuya motivación parece más difícil de rastrear hoy en día, tendrán de seguro base en alguna experiencia humana o en algún esquema de conocimiento que permita acceder de algún modo a su significado.

Este significado de *idiomático* está vigente y tiene su fundamento, pero las expresiones idiomáticas son unidades complejas por la relación entre su significante y significado, y podemos indagar en los mecanismos internos de las expresiones desde una perspectiva específica, como también propone Olza (2009).

Así, el tratamiento que se ha dado en los estudios de lingüística a la idiomaticidad se aparta, al menos, en parte, de esta acepción para especializarse (Casares, 1950: 168-169; Zuluaga, 1980: 121-134; Corpas, 1996: 26; Ruiz Gurillo, 1997: 91-99; Mellado, 2004: 42; García-Page, 2008: 26-28; Olza, 2009: 46-50).

De este modo, los autores defienden que una expresión es idiomática cuando adopta un sentido unitario para una comunidad de hablantes que no es la suma del significado literal de sus componentes. Así lo concibe Casares (1950) cuando explica que hay un cambio en el significado de la estructura, ya que esta hace referencia a un sentido unitario, es decir, al sentido en bloque de toda la estructura y no al de la suma de sus partes. El ejemplo *a cencerros tapados* (Casares, 1950: 167) ilustra el concepto de idiomaticidad, ya que la expresión, que él clasifica de

adverbial, no permite ningún cambio sin alterar su significado, ‘callada y cautelosamente’ (DRAE, 2001). De ahí que locución para Casares (1950), como ya se mencionó (vid 2.4.1.), sea un conjunto de dos o más palabras inalterables (fijación), que se comportan como una clase de palabras (componente de la oración) y que presentan una unidad de sentido (idiomaticidad).

El autor pone los ejemplos de *noche oscura* frente a *noche toledana*. De este modo, la primera forma no es locución, pero sí la segunda, porque aporta un significado nuevo, ‘la que se pasa sin dormir’ (DRAE, 2001). Otro ejemplos suyos son: *lengua de vaca* frente a *lengua de gato* (‘un tipo de bizcocho’); *tocino de cielo*⁵⁹ (‘tipo de dulce’) o *cabello de ángel* (‘hilos de huevo dulce’) (Casares, 1950: 170). Con ello, el autor hace hincapié en el sentido unitario de las estructuras como una característica de las locuciones.

Del mismo modo, Zuluaga (1980: 122) se suma a esta definición y habla del rasgo idiomático de ciertas estructuras de manera explícita: “Así, la idiomaticidad es el rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación (...)”.

Según esta perspectiva, la característica del significado unitario distingue la expresión idiomática de otras unidades complejas con significado. Así se diferencian las construcciones no idiomáticas de las idiomáticas, en que en las primeras los componentes y la relación que se establece entre ellos conservan su identidad semántica, mientras que en las idiomáticas pierden dicha identidad. En la construcción no idiomática los signos pueden identificarse aisladamente. En cambio, en la idiomática los signos se transforman en signos diacríticos de dicha unidad. Los rasgos del funcionamiento idiomático son para Zuluaga (1980: 124):

- a) Los signos mantienen su apariencia material de significantes autónomos;
- b) La unidad carece o pierde identidad semántica;
- c) La estructura constituye con sus componentes una unidad de sentido.

Así, como ya vimos cuando tratamos del rasgo de la fijación (vid. 2.4.3), a este proceso se le ha llamado también especialización o lexicalización (Zuluaga, 1980; Ruiz Gurillo, 1997). Se trata de un fenómeno por el que los lexemas

⁵⁹ El ejemplo de Casares es *tocino del cielo*, pero nos parece que la locución más usual es *tocino de cielo*, como consta en el DRAE.

complejos debido al uso frecuente se utilizan en su conjunto como auténticas unidades léxicas simples con pérdida inconsciente del significado sintagmático. En este proceso interviene también la propiedad de la fijación, como vimos. Podemos decir, por lo tanto, que el sentido unitario en las UFS se da como consecuencia de la fijación, o en simultáneo, dependiendo de cómo se entienda el proceso de lexicalización.

Asimismo, Mellado (2004: 42) apunta que dentro de las variadas maneras de comprender la idiomaticidad⁶⁰, la acepción más pertinente es la formulada por Burger (1973) y Zuluaga (1980), en virtud de la cual un fraseologismo es idiomático cuando su significado no coincide con el significado de la suma de sus partes o constituyentes. Sin embargo, aun estando de acuerdo con esta versión de idiomaticidad, la autora indica que otros autores (Dobrovol'skij, 1982, apud Mellado, 2004: 42) señalan que hay algunos constituyentes de los FR que sí pueden mantener cierta independencia, y aunque el significado fraseológico no sea composicional, la unidad puede ser divisible.

Por otro lado, Olza (2009: 42) señala que existen dos maneras diferentes de entender la *idiomaticidad*. En primer lugar, la perspectiva más tradicional que destaca la no composicionalidad del significado de las UFS, incidiendo en el carácter irregular del proceso. Esta óptica del fenómeno es seguida por un número muy amplio de autores, como hemos visto. Sin embargo, se ha hecho un nuevo análisis de la idiomaticidad construyendo sus fundamentos en bases pragmáticas. Así, se trata de conocer cómo funcionan los procesos de inferencia, los contextos y entornos cognitivos que activan el conjunto de asunciones e inferencias pragmáticas para procesar cada unidad. De este modo, Moeschler (1992) (apud Olza, 2009: 47) habla del *principio de dependencia funcional* por el que el hablante activa asociaciones conceptuales que constituyen la base de las inferencias pragmáticas para interpretar las unidades idiomáticas. En el ejemplo de Moeschler (1992) *casser la pipe* (apud Olza, 2009: 47), literalmente ‘romper la pipa’ e idiomáticamente ‘morir’, los vínculos de dependencia funcional entre verbo + determinante + sustantivo son iguales que en la expresión homónima *casser la pipe*, pero ambas expresiones se aplican en distintos contextos

⁶⁰ Mellado (2004: 41-45) señala cinco enfoques del término de *idiomaticidad*, dependiendo de los autores que la traten.

cognitivos. Así, se descodifica la idiomaticidad de las unidades a través del significado de cada componente que la forma (Olza, 2009: 48). Del mismo modo, Dobrovol 'skij (2007) (apud Olza, 2009: 52) señala la analizabilidad semántica como una categoría amplia en la que se incluye la comprensión del sentido literal y no literal de las expresiones.

Algunos autores han referido que para que haya idiomaticidad tiene que haber un homófono de la expresión (Casares, 1950; García-Page, 2008). Esto quiere decir que una UF puede usarse en su sentido literal (en muchos casos dejaría de ser una UF) o en su sentido no literal, es decir, idiomático. Se habla, así, de ciertos casos de hermanos gemelos u homófonos, como en *cortar el bacalo* o *salir el tiro por la culata* (Ruiz Gurillo, 2001: 22). En cada una de estas unidades hay dos sintagmas: uno libre con sentido literal y otro fijo con sentido no literal ('persona que manda, que domina'), es decir, idiomático. De este modo, el hecho de poderse activar en la mente del hablante el sentido literal en una UF puede facilitar⁶¹ llegar al significado no literal.

No obstante, todas las UFS no presentan un homófono. Así lo señalaba Zuluaga (1980: 125), cuando decía que las construcciones fijas *curarse en salud*, *a la topa tolondro* o *hacer vaca*⁶² eran idiomáticas, al margen de que tuvieran o no un sentido literal.

2.4.4.2. La motivación y la transparencia de las UFS

Por otro lado, se han apuntado dos características del significado idiomático de las UFS: la motivación/arbitrariedad y la transparencia/ opacidad. La motivación fraseológica se refiere a la existencia de una relación entre el significado literal y el significado figurado de una unidad (Pamies, 2014). Es evidente que toda UF ha tenido una motivación en la diacronía, pero esa relación puede haberse perdido y no ser sentida como tal por los hablantes. En ese sentido, una UF se hace arbitraria.

Zuluaga (1980) señala la doble arbitrariedad de las expresiones idiomáticas, diferenciándose estas unidades del resto de los signos lingüísticos. Ello significa

⁶¹ Característica importante en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

⁶² *Hacer novillos* en español de España, *hacer vaca* en Perú y en Colombia.

que no hay ninguna relación natural ni causal entre los signos de sus elementos constitutivos y su significado. Además, por otro lado, siguiendo a Lucidi (1966) y Coseriu (1968) (apud Zuluaga, 1980: 127), el signo fraseológico es arbitrario porque la relación entre significante (la cadena de fonemas) y el significado solidario correspondiente (determinado contenido conceptual) no guarda relación, ya que descansa en la convención social. En resumen, la teoría de la arbitrariedad del signo “se refiere a su constitución y funcionamiento, y quiere decir que su motivación no es natural, sino histórica y finalística” (Zuluaga, 1980: 127).

No obstante, para precisar cómo se procesa la arbitrariedad en el signo fraseológico, tenemos que atender a algunos aspectos, según Zuluaga (1980):

- a) La arbitrariedad de las unidades idiomáticas se refiere a su funcionamiento actual, no a su origen;
- b) La arbitrariedad en estas unidades es doble, ya que por un lado no existe la motivación natural, y por otro, no existe la motivación relativa de los signos derivados y compuestos;
- c) Desde el punto de vista de su origen, las UFS son signos lingüísticamente motivados, pero esa motivación parcial originaria ha desaparecido (según Saussure han cumplido el paso de lo relativamente motivado a lo arbitrario absoluto).

Debido a ese paso de lo motivado a lo arbitrario podemos decir que hay grados de motivación y de transparencia. De este modo, a mayor idiomatización hay menos relación entre el significado de los componentes y el significado de la unidad y, por lo tanto, esta se vuelve más opaca, menos transparente. Si la unidad es muy idiomática se da un alejamiento del significado unitario de la unidad del significado separado de sus componentes. Sin embargo, muchas veces es posible activar ese significado literal, como por ejemplo sucede con *meter las narices* (‘entrometerse’) cuando el complemento circunstancial con la preposición *en* se actualiza, no como [+asunto abstracto], sino como [+objeto concreto]: *meter las narices en un bote/en la nevera/...* En este caso, la preposición *en* establece vínculos semánticos diferentes en una u otra expresión (*No metas las narices en este asunto* vs *No metas las narices en mi armario*).

Acerca de los grados de motivación, Zuluaga (1980: 126) señala que puede darse en uno o en todos los signos que forman parte de la expresión fija, como en *a mí, plin* (idiomaticidad en el segundo constituyente), o *por si las moscas* (idiomaticidad en todos los constituyentes). El hecho de que algunas de estas expresiones mantengan viva la motivación hace que podamos hablar de grados de idiomaticidad, como veremos (vid. 2.4.5.).

En cambio, hay autores que señalan la existencia de una relación entre la forma del significante y del significado de las UFS (Cfr. Baranov y Dobrovol'skij, 2009, ápod Mellado, 2010). Así, Mellado (2010: 348) opina que estos autores defienden con su propuesta una “gramática de la semántica”, ya que, por un lado, las estructuras dan la pista sobre el tipo de significado que transportan, y por otro, las singularidades sintácticas se pueden explicar a partir de la semántica, desde la “forma interna” de las UFS. Se le ha llamado teoría de la modelabilidad y se relaciona con los modelos cognitivos de Lakoff y Johnson (1986: 167) que presentaremos a continuación (vid. 2.4.4.4).

Todas las UFS tienen un origen y, por lo tanto, se puede explicar la presencia de sus elementos formales, aunque algunas hayan perdido a lo largo del tiempo la motivación, es decir, la relación entre el significado de los elementos que la forman y su significado especial, y se hayan convertido en unidades desmotivadas.

Por otro lado, el estudio de la motivación de las UFS puede ser un factor de rendimiento en ELE, no tanto por el hecho de recuperar los orígenes de la expresión, sino por la lectura que se puede hacer de la unidad en su sentido literal. Así, al interpretar una UF idiomática en su sentido recto se activa una imagen mental, en algunos casos absurda, como en *tomar el pelo*, que ayudará al estudiante a memorizar la forma de la unidad, ya que la podrá poner en relación con otros sintagmas no idiomáticos (*tomar un helado, tomar el tren*, etc.). Este será un aspecto que tendremos en consideración en la elaboración de la propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje de locuciones somáticas en ELE.

2.4.4.3. La teoría de la metáfora

Ya hemos mencionado que las UFS hacen uso frecuente de tropos, sobre todo de la metáfora (*cabello de ángel*) y la metonimia (*a mano*), pero también, de la personificación (*al pie de la letra*) y la hipérbole (*tirar la casa por la ventana*). Estos recursos de la lengua los asociamos comúnmente a la literatura o a formas artificiales de expresión. Sin embargo, algunas UFS como *estar hasta las narices*, *echar raíces* o *a tiro de piedra*, pueden tener una base metafórica en un sentido diferente de la idea retórica de metáfora.

La teoría de la metáfora desarrollada por Lakoff y Johnson (1986) indaga en la manera humana de conocer el mundo y de crear significados. Otorga un papel central a la experiencia humana y a la comprensión como consecuencia de esa experiencia. Así, el hombre, debido a su naturaleza limitada, tiene una manera propia de experimentar las cosas a partir de su cuerpo, y ello va a determinar el modo como crea los conceptos y el significado. De este modo, los conceptos se ordenan en nuestra mente en sistemas y esos sistemas conceptuales son de naturaleza metafórica. La evidencia de esta realidad está en el lenguaje (Lakoff y Johnson, 1986: 39-42). Por eso, cuando hablamos de metáforas o metonimias en este sentido, no se trata del lenguaje poético con sus clásicos tropos. La metáfora, en este caso, es un proceso humano extraído directamente de la experiencia (emociones, causas, acciones) en la que se basa el pensamiento para crear significado. Esas metáforas por estar relacionadas con la experiencia vivida por el cuerpo humano (base de nuestra experiencia), a partir del cual se generan conceptos espaciales, como ‘arriba-abajo’, ‘delante-detrás’, etc. De tal manera que el modo en que pensamos, como experimentamos y lo que hacemos es cuestión de metáforas.

Así, la comunicación se basa en ese sistema conceptual y el lenguaje nos proporciona una evidencia lingüística de la naturaleza metafórica de nuestro sistema conceptual, es decir, de nuestro pensamiento.

Por otro lado, la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra. Por ejemplo, para entender el concepto DISCUSIÓN se ha creado la metáfora conceptual UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA. Así, en

el lenguaje encontramos frases como estas: *tus afirmaciones son indefendibles, atacó todos los puntos débiles, sus críticas dieron justo en el blanco, destruí su argumento, ¿no estás de acuerdo? Vale, dispara* (Lakoff y Johnson, 1986: 40). El lenguaje de la DISCUSIÓN no es poético, es literal. De este modo, para comprender conceptos abstractos el pensamiento humano se vale de metáforas, que pueden ser, según Lakoff y Johnson (1986), orientacionales, ontológicas y estructurales.

El recurso creador de la metáfora puede explicar el significado de algunos fraseologismos, pero no de todos, ya que la motivación de estas unidades es variada (historia, sucesos locales, ironía, usos y costumbres, frases dichas por alguien que se fijan por repetición, etc.). No obstante, es importante recalcar la importancia de la metáfora en la Fraseología, ya que el hombre se sirve en gran medida de recursos metafóricos, inspirándose con frecuencia en su propio cuerpo, para generar nuevos términos y también fraseologismos. Estos fundamentos van a ser la base de la explicación del significado de unidades como los SO (vid. 2.6.2).

2.4.4.4. Significado idiomático y significado fraseológico

Ya hemos visto que en la configuración del significado idiomático están presentes procesos metafóricos o metonímicos, o de ambos al mismo tiempo, por lo que se puede hablar de transferencia del significado literal (vid. 2.4.4.4 y 2.6.2). Así, la cuestión de la semántica e idiomatidad de las UFS ha sido analizada más recientemente desde nuevas perspectivas por autoras como Mellado (2004) y Olza (2009).

Se ha señalado que una de las características del significado de las UFS es la amplitud semántica (Mellado, 2004: 71). Por "amplitud semántica" se entiende la complejidad y vaguedad del significado de las UFS, ya que una misma unidad se puede aplicar a situaciones diferentes, lo cual puede acercarse en algunos casos a la polisemia. Černyševa (1981) (apud Mellado, 2004: 71) fue la primera que utilizó el término de significado "amplio" o "difuso", en relación a la imposibilidad de determinar a priori los contextos en los que puede usarse un FR. Asimismo, para Häusermann (1997) (apud Mellado, 2004: 72) hay FR más

amplios que otros según su estructura. Así, los verbales (en alemán) serían los de significado más amplio (denominan un estado o acción), mientras que los nominales tendrían un significado más limitado, ya que se refieren a un objeto⁶³.

Por otro lado, según Mellado (2004), a mayor idiomatidad, en el sentido de mayor divergencia entre el significado literal y el fraseológico, corresponde mayor amplitud de significado. Con todo, Munske (1993) (apud Mellado, 2004: 72) señala que la variedad de significados que pueden activar las UFS se deben a la metáfora que incorporan. Sin embargo, hay unidades con un significado más limitado, ya que no han perdido totalmente la relación con la base literal. Del mismo modo, la pluriverbalidad de las UFS tiene un papel fundamental en su significado amplio, según Mellado (2004), ya que presentan una mayor complejidad de rasgos denotativos y connotativos. No obstante, al mismo tiempo que presentan un significado amplio, al ser utilizados en su contexto, las UFS concretan y delimitan su significado, con lo cual se desambigua el significado amplio y vago que las caracteriza lexicográficamente (Mellado, 2004: 73).

2.4.4.5. Significado fraseológico e imagen

También se ha explicado el significado fraseológico desde una perspectiva psicológica (Levinson, 1995: 95-98; 2004: 29, apud Timofeeva, 2013: 322), según la cual, las estructuras prefabricadas se producen debido al llamado problema “del cuello de botella”, es decir, del desfase entre la rapidez del pensamiento y la lentitud de la pronunciación. La mente humana salva esta dificultad dando valores inferenciales a ciertas estructuras lingüísticas. Además, procesamos información por defecto asociada a ciertas circunstancias lingüísticas y contextuales. Lo que importa al hablante es comunicar con éxito y para eso hace uso de mecanismos holísticos (Timofeeva, 2013: 322). El discurso de un hablante extranjero no es idiomático (Lennon, 1998: 11, apud Timofeeva, 2013: 323), por eso no lo consideramos tan aceptable como el de un nativo (idiomático).

⁶³ Según Mellado (2004: 72) abundan los FR de significado abstracto: “lo normal es que lo denotado sean actividades, cualidades o comportamientos humanos más de tipo abstracto”.

De ahí la reflexión sobre las particularidades del significado fraseológico con aspectos semánticos y pragmáticos que conducen al hablante a preferir el uso de las UFS. La autora presenta un modelo de significación fraseológica⁶⁴ aplicado a la enseñanza-aprendizaje de UFS para LE al que llama *modelo macrocomponencial* (Timofeeva, 2013: 326-329). Así, la semántica de un fraseologismo se compone de seis bloques informativos que aportan varios tipos de información: 1) información denotativa o significado de la unidad; 2) información motivacional, es decir, el sentido literal versus el figurado (imagen); 3) información de la evaluación racionalizada, es decir, su aspecto cualitativo y cuantitativo (es positivo o negativo, es mucho o poco); 4) información de valoración emotivo-emocional (sentimiento o actitud del hablante); 5) información estilística (si se trata de un estilo formal o coloquial), y 6) información del comportamiento gramatical.

Tomando el ejemplo de *meter la pata* (Timofeeva, 2013: 326): 1) ‘actuar de manera inoportuna o inconveniente’ (DFDEA, 2004); 2) la imagen mental de “meter la pata”; 3) acción valorada como negativa; 4) representa un sentimiento de fallo; 5) es del ámbito coloquial; 6) funciona como verbo⁶⁵.

El modelo, aunque complejo, está diseñado para la clase de LE y en él se sintetiza y se desarrolla el significado de las UFS. Además, la autora aporta una orientación metodológica enfocada a la imagen de la idiomatidad de las UFS (Timofeeva, 2013: 330- 331), es decir, al recurso a otro tipo de lenguaje que nos parece muy rentable y que tendremos en cuenta en la concepción de nuestra propuesta.

Con todo, es cierto que dentro de la Fraseología hay unidades, las que se localizan en los límites de la zona fraseológica, o en zonas más borrosas entre unidades, que no se ajustarían tan bien a este tipo de análisis (*hacer caso, hacer pie, poner la mesa*), pues algunos de los parámetros informativos del modelo serían difíciles de rellenar o se quedarían vacíos. A este respecto, los parámetros informativos del modelo de las macrocompetencias relacionados con la evaluación y la estilística son implicaturas con diverso grado de

⁶⁴ Se basa en Telija (1996), quien señala que se trata de unidades denominativas y las relaciona con la metáfora.

⁶⁵ Las informaciones 1), 5) y 6) se han recogido del DFDEA.

convencionalización. El grado de convencionalización tiene su influencia en el significado, cuando la UF entra a funcionar en un enunciado. A mayor grado de convencionalización de las implicaturas, mayor influencia de esa unidad en el significado del discurso (Timofeeva 2013: 329).

El modelo de las macrocompetencias tiene una aplicación directa en la clase de idiomas y por ello lo tendremos en consideración en la metodología y diseño de nuestra propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de SO en ELE.

2.4.5. Grados de idiomatidad y lexicalización

La tradición gramatical ha reservado el término *idiomático* o *idiomaticidad* para indicar la especialización o lexicalización semántica en grado más alto⁶⁶ (Corpas, 1996: 25). En este punto conviene hacer referencia al proceso de lexicalización que ya tratamos anteriormente (vid. 2.4.3.3.)

Así, se entiende por lexicalización un recurso que conduce a partir de dos lexemas a la producción de un nuevo lexema con un significado diferente (Ruiz Gurillo, 1997: 96-99). Como vemos, este proceso se ha aplicado normalmente a las palabras compuestas. Así, *sacar* y *corcho* son dos lexemas que, debido al uso, se han unido en una nueva unidad léxica, *sacacorchos*, que ya no designa la acción de *sacar* y su objeto *corcho*, sino un nuevo concepto, un objeto especial que sirve para descorchar las botellas que llevan corcho. Para la autora las UFS presentan un estadio intermedio en el proceso de lexicalización, ya que no llegan a convertirse en una única unidad léxica (palabra), y mientras eso no suceda, son UFS.

Asimismo, Ruiz Gurillo (1997) subraya que el proceso de lexicalización puede hacer que un sintagma llegue a funcionar como una unidad léxica. Así, *con cajas destempladas* puede conmutarse con adverbios como *ásperamente*, *airadamente* o *destempladamente* (Ruiz Gurillo, 1997: 96). Si entendemos la lexicalización de esta forma en las UFS, observamos que se hace referencia más a su función gramatical que al resultado formal y de significado del proceso. Efectivamente, *con cajas destempladas*, se puede conmutar por *airadamente*, pero

⁶⁶ La tradición angloamericana solo tiene en cuenta las UFS que presenten máxima opacidad semántica.

los tres lexemas que componen esta unidad en el plano formal no sufren ninguna modificación formal, de lo que resulta que *con cajas destempladas* pueda tener, si se activa, un significado literal, una imagen. No quiere decir que esta unidad en concreto tenga un homófono, como lo tiene *cortar el bacalao*, pero sí que encontramos en la expresión un sentido composicional que es literal y absurdo. Sin embargo, si pensamos en un extranjero que está aprendiendo español, la primera operación que ese estudiante va a hacer al oír esta expresión es intentar deducir el significado de sus partes. No consigue con ello alcanzar el significado comunicativo, pero llega a una imagen que, en algunos casos, puede aproximarse mucho del significado idiomático, como en *echar una mano* unidad más motivada. Los hablantes nativos también podemos activar ese plano literal. No cabe duda de que en el caso de *con cajas destempladas* hay un grado mayor de opacidad. Sin embargo, señalamos que el recurso a la activación de la imagen de sentido literal de una expresión es un recurso rentable para la enseñanza-aprendizaje de ELE, así como indagar en la motivación de las UFS.

Podemos decir, por lo tanto, que la estabilidad formal de estas unidades permite, en gran medida, que se active una imagen. Esa imagen, sobre todo en las unidades más motivadas, tiene lógica para el hablante. Las unidades más opacas suelen contener lexemas en desuso (*echar venablos*⁶⁷) o a palabras extrañas y/o diacríticas (vid. 2.4.3.) (*dar en el busilis, tomar las de Villadiego*). Sin embargo, en *ser más feo que Picio*⁶⁸, nadie sabe hoy quién fue Picio, pero se entiende la UF y un extranjero, normalmente, la comprende debido a otros elementos de la unidad o a la semejanza que puede establecer con otra estructura de su lengua materna, por lo que se . Por todo ello, podemos concluir que la morfología de la unidad puede tener influencia en la transparencia de su significado.

Por otra parte, la propiedad de la idiomaticidad la poseen solo algunas UFS. Así pues, las UFS pueden presentar dos tipos de significado: el denotativo literal (*Abril, aguas mil, hacer la comida, punto y aparte*) y el denotativo figurativo o traslaticio (*poner la mesa, A caballo regalado, no le mires el diente, cabello de ángel, irse por los cerros de Úbeda, tomar el pelo*) o sea, idiomático.

⁶⁷ ‘Proferir expresiones coléricas’, según el DFDEA.

⁶⁸ Este tipo de estructura sintáctica, comparativa, se da con frecuencia en otras lenguas.

Asimismo, la propiedad de idiomacidad no es esencial en este tipo de unidades, como refiere Corpas (1996: 27). Si tomamos unidades como *buenos días*, *adiós*, *salud*, *¿qué tal?*, *¡a Dios gracias!* nos damos cuenta de que también en estas unidades se opera un cambio de significado, una posibilidad asistémica de idiomacidad. En estos ejemplos el significado se fija en una determinada función discursiva (Corpas, 1996: 27). Se trata de un significado fijado por la pragmática en el que los componentes dejan, en parte o totalmente, de tener un significado literal para adquirir toda la unidad un significado pragmático (‘saludo formal’, ‘despedida’, ‘saludo informal’, ‘mención de un hecho o circunstancia dichosos’) (DFDEA, 2004).

Así, algunos autores han establecido niveles de idiomacidad, según el sentido literal y no literal de las UFS, y se han establecido los niveles o clases de evocación que representan (Zuluaga, 1980: 129-134):

- 1) No mantienen ningún sentido literal-regular: a) forman parte de ellas al menos un elemento único (*dar en el busilis*); b) contienen componentes identificables, pero la estructura es especial y bloquea el sentido regular (*a pie juntillas*); c) la realidad extralingüística bloquea el sentido literal (*hacer vaca*) (Zuluaga, 1980: 130); d) expresiones que carecen de significado léxico, como las locuciones prepositivas y las conjuntivas (*en torno a*, *sin embargo*, *a pesar de que*, *en virtud de*, *como quiera que*); e) expresiones con elementos metalingüísticos (*más vale un por si acaso que un quien dijera*) (Zuluaga, 1980: 131).
- 2) Mantienen cierto el sentido literal o lo mantienen de manera intermitente: a) cuando los componentes son signos autónomos y conocidos y la estructura semántico-sintáctica no bloquea la interpretación. Sin embargo, encontramos muchas excepciones (*tomar el pelo*, *luchar a brazo partido*)⁶⁹ que son totalmente idiomáticas (Zuluaga, 1980: 132); b) cuando los componentes presentan signos cuyo sentido esté en alguna relación lógica

⁶⁹ Se constata, según Zuluaga (1980: 133), que una gran parte de las expresiones idiomáticas presenta un cambio de sentido de lo particular, lo físico, a lo general, lo psíquico, lo abstracto.

para el hablante (*pagar los platos rotos*)⁷⁰. Pero los contornos son difíciles de establecer (*meter gato por liebre, no dejar títere con cabeza*).

- 3) Estructuras semiidiomáticas: los componentes mantienen su autonomía, pero el significado global de la expresión no es el literal-regular. Pertenecen a este grupo una gran parte de las comparaciones fijas de valor relativo, metáforas estereotipadas y algunos refranes (*recibir con los brazos abiertos, contarse con los dedos de la mano, no hay rosa sin espinas, dormir como un tronco, ser más papista que el Papa, ser un lobo vestido de oveja negra*).

Señalamos que esta división nos ofrece una idea de la existencia de diferentes niveles de idiomaticidad en las UFS, pero los grupos 2 y 3 no son muy claros. Por ello, diremos que hay UFS: a) no idiomáticas, es decir, con significado literal, (*Abril, aguas mil, hacer la comida*); b) idiomáticas, con significado no literal en algún grado (*ser más feo que Picio, morderse la lengua, sudar la gota gorda, hacer borrón y cuenta nueva o poner pies en polvorosa*); c) con significado pragmático, es decir, no literal, en parte o totalmente, convertidas en cliché para funciones muy convencionales de la comunicación (saludar, despedirse, desear suerte, felicidad, etc.), como *adiós, felicidades, ¡gracias a Dios!*

2.4.6. Unidades no discretas

Tradicionalmente los fenómenos lingüísticos se han caracterizado en términos de rasgos distintivos, es decir, de oposiciones binarias que marcan claramente criterios de distinción entre categorías o unidades. Sin embargo, las UFS no se someten a este tipo de análisis, ya que los rasgos que presentan varían notablemente de unas unidades a otras, incluso entre unidades de la misma familia, como ya hemos señalado. Así, al analizar las características de pluriverbalidad, institucionalización, fijación e idiomaticidad en las UFS hemos comprobado la dificultad de encontrar una regularidad.

Por ello, en vez de observar el fenómeno como una serie de compartimientos estancos bien definidos, debemos entenderlo como un *continuum* en el que se

⁷⁰ Muchas veces el contexto va a ser el responsable de que la expresión se interprete como motivada, semimotivada o como idiomática.

encuentran las unidades separadas por fronteras muy difusas y graduales. En ese *continuum* existe una característica común a todas las unidades, aunque no con la misma intensidad en todas: algún cambio del significado literal a un significado idiomático o pragmático. Desde el punto de vista formal tenemos: sintagmas (colocaciones, locuciones) y oraciones (locuciones oracionales o clausales y paremias). Con todo, sabemos que esta división no es consensual y que incluso dentro de la perspectiva amplia de Fraseología existen taxonomías divergentes.

Así, las unidades prototípicas serían aquellas que poseen las características de la clase en grado mayor y, por tanto, serían las que ocuparían el centro del territorio fraseológico. Para Mellado (2004: 47), el centro fraseológico contaría con los rasgos de: “más estabilidad (más restricciones y menos variantes) y más idiomatidad (menos composicionalidad, más opacidad y menor divisibilidad)” y la periferia “menos estabilidad (menos restricciones y más variantes) y menos idiomatidad (más composicionalidad, menos opacidad y mayor divisibilidad)”.

Sin embargo, dentro de cada clase de UF hay tantos casos que es difícil colocar las unidades en el espacio fraseológico sin equivocarnos. Si atendemos al criterio de la fijación, en el centro estarían las fórmulas pragmáticas, algunos refranes, algunas locuciones (las más estables), pero a partir de ese centro en dirección a la periferia tendríamos igualmente locuciones, refranes y fórmulas hasta llegar a las colocaciones, las estructuras más cercanas a las cadenas libres. Si, por el contrario, atendemos a su significado no literal (idiomático o pragmático), tendremos un centro poblado de unidades muy variadas, como locuciones y refranes opacos, por un lado, y fórmulas rutinarias, por otro, y una zona de idiomatidad gradual, con locuciones, paremias y otras fórmulas rutinarias más transparentes, hasta llegar a las unidades de significado más literal que pueden ser igualmente, locuciones, colocaciones, frases proverbiales, fórmulas rutinarias y paremias.

Desde nuestro punto de vista, la teoría del centro y de la periferia aplicada a la Fraseología sirve para explicar el carácter gradual que generalmente presentan los FR y que conforma un rasgo interno de las UFS. Así, el rasgo de la gradación se da entre las diversas clases y dentro de una misma clase o tipo de UF. Por eso, ponemos en duda el planteamiento de que las UFS prototípicas sean “las

expresiones no encuadrables en ningún modelo, con una unión singular de sus componentes y con una semántica singular y no repetida” (Černyševa, 1981, apud Mellado, 2004: 46), ya que lo más abundante en Fraseología son las unidades con diferentes grados en sus rasgos definidores.

2.5. Clasificaciones de las UFS

El criterio de clasificación de las UFS difiere entre los autores (Casares, 1950; Zuluaga, 1980; Corpas, 1996; Ruiz Gurillo, 2001; García-Page, 2008) dependiendo de varios aspectos. Por un lado, la perspectiva de Fraseología que adopten, amplia o restringida, va a determinar el tipo de unidades que forman el espacio fraseológico. Así, por ejemplo, unidades como colocaciones o refranes no tendrán cabida en una concepción estrecha de Fraseología (Ruiz Gurillo, 2001; García-Page, 2008). Por otro lado, para clasificarlas, se han adoptado los criterios de fijación, idiomatidad, si forma o no parte de la oración o si son enunciados independientes, así como la clase gramatical a la que pertenecen, en el caso de tratarse de sintagmas dependientes.

2.5.1. Clasificación de las UFS de Casares (1950)

Casares (1950: 183) es el primero que establece una clasificación de las UFS para el español. Así, divide las locuciones en función de la clase de palabra que desempeñan como unidad, ya que para el autor el aspecto formal y gramatical es fundamental⁷¹. De este modo, distingue dos tipos de unidades: las locuciones y las frases proverbiales. A pesar de ser el criterio principal de clasificación, al analizar el modismo, señala que hay dos tipos desde el punto de vista de su traducción (Casares, 1950: 2009): a) los que no tienen una correspondencia de forma; b) los que presentan una correspondencia total en la otra lengua; c) los que teniendo al misma forma presentan significados diferentes. Veamos los esquemas y ejemplos:

⁷¹ Como ya vimos, Casares (1950) se interesa por su carácter idiomático, al estudiar estas unidades como modismos, en capítulos posteriores al de las locuciones. Sin embargo, su clasificación es fundamentalmente gramatical.

I. LOCUCIONES			
1. SIGNIFICANTES		2. CONEXIVAS	
1.1. NOMINALES		2.1. CONJUNTIVAS	<i>con tal de que</i>
1.1.1. DENOMINATIVAS ⁷²	<i>falda pantalón, tocino de cielo, niño gótico</i>	2.2. PREPOSITIVAS	<i>en pos de</i>
1.1.2. SINGULARES	<i>la carabina de Ambrosio</i>		
1.1.3. INFINITIVAS	<i>coser y cantar, nadar y guardar la ropa, pedir peras al olmo</i>		
1.2. ADJETIVALES	<i>pintor de brocha gorda, una empresa de altos vuelos, un susto de órdago, de rompe y rasga</i>		
1.3. VERBALES	<i>tomar el olivo, beber los vientos por alguna cosa, ser harina de otro costal, dar al traste con algo</i>		
1.4 PARTICIPIALES	<i>hecho un brazo de mar, hecha un mar de lágrimas, hecho polvo</i>		
1.5. ADVERBIALES ⁷³	<i>en un santiamén, a porrillo, a cuentagotas, en efecto, ni por esas, Dios dirá, ¿qué tal?, a la vuelta de la esquina, donde Cristo dio las tres voces, el día menos pensado, un ojo de la cara, en las últimas, andar a gatas, loco de remate, pobre de solemnidad</i>		
1.6. PRONOMINALES	<i>Cada quisque (o quisqui)</i>		
1.7. EXCLAMATIVAS	<i>¡ancha es Castilla!, ¡anda la órdiga!</i>		
II. FRASE PROVERBIAL ⁷⁴			
<i>tener la paciencia del santo Job, ¡allí fue Troya!, no se ganó Zamora en un día, otro gallo me cantara, si te vi no me acuerdo, hasta verte, Jesús mío, no está el horno para bollos, no está la Magdalena para tafetanes, Dijolo Blas, punto redondo, mucho va de Pedro a Pedro, de todo hay en la viña del señor</i>			

Esquema 1 - Clasificación de las locuciones de Casares (1950)

⁷² El subgrupo de las denominativas no son UFS para el autor.⁷³ Las más abundantes en la lengua, según el autor.⁷⁴ Según el autor, no reducible a ninguna de las categorías propuestas para las locuciones.

Por otro lado, los modismos, que también son, en el fondo, locuciones y frases proverbiales, son clasificados desde el punto de vista de su traducción a otras lenguas. Así, establece:

MODISMOS	
TIPOS	EJEMPLOS
a) Los que tienen una correspondencia de sentido, pero no de forma.	<i>tomar las de Villadiego</i> (es.), <i>prendre la poudre d'escampette</i> (fr.)
b) Los que presentan una correspondencia total.	<i>levantar el codo</i> (es.), <i>lever le coude</i> (fr.), <i>alzare il gomito</i> (it.) ⁷⁵ <i>se coucher avec les poules</i> (fr.), <i>acostarse con las gallinas</i> (es.) <i>tirer les marrons du feu</i> (fr.), <i>sacar las castañas del fuego</i> (es.)
c) Los que existen en una lengua con un sentido, pero en la otra son modismos que ya ha desaparecido o tienen otra interpretación.	<i>de capa caída</i> (es.); en francés antiguo <i>chape chute</i> con el sentido antiguo de ‘mala ventura’

Esquema 2 - Clasificación de los modismos de Casares (1950).

Así, las UFS presentan un comportamiento variable desde el punto de vista de poder ser vertidas a otras lenguas, aunque Casares (1959: 209) señala que no existen conceptos “propios de una lengua” que sean intraducibles⁷⁶ a otra, idea que era y es frecuente acerca de estas expresiones, si se considera *idiomático* sinónimo de ‘lo propio de una determinada lengua’.

Así, el criterio de traductibilidad de las UFS también nos interesa desde el punto de vista de su aplicación en la clase de ELE, ya que utilizaremos la traducción de las UFS a la lengua materna como un recurso de enseñanza-aprendizaje de FR (vid. 3.6.2.4).

2.5.2. Clasificación de las UFS de Zuluaga (1980)

Más tarde, Zuluaga (1980: 135-139) establece una doble clasificación de las UFS. Por un lado, tiene en cuenta los criterios de fijación e idiomatidad y, por otro, si la unidad es dependiente o independiente, es decir, si forma un enunciado. Además, clasifica las locuciones por su clase gramatical. En relación a la

⁷⁵ *Tip the elbow* (eng.)

⁷⁶ Recuérdese que Julio Casares sabía 18 idiomas y fue intérprete de conferencia profesional.

clasificación de Casares (1950), Zuluaga (1980) da entrada en la Fraseología a nuevas unidades: las fórmulas rutinarias y los refranes.

Así, propone dos clasificaciones de UFS: la primera, atendiendo a su estructura interna, es decir, dependiendo de la fijación y de la idiomatidad de las unidades, y una segunda, según su valor semántico-funcional. Con ello aúna el autor los dos enfoques que existían en su época en la investigación fraseológica. Así, dependiendo de su estructura interna, las combinaciones de palabras se clasifican, según Zuluaga, en: 1) combinaciones libres: *cantar y bailar*, y 2) combinaciones fijas. Las fijas se subdividen en: 2.1.) no idiomáticas: *dicho y hecho*; 2.2.) semiidiomáticas: *un lobo con piel de oveja*, y 2.3.) idiomáticas: *Alma Mater*, *tirios y troyanos*. Y estas en: 2.3.1.) mixtas: no son homogéneas (*terco como una mula*); 2.3.2.) idiomáticas con elementos únicos: *dar en el quid*; 2.3.3.) idiomáticas con anomalías estructurales: *a ojos vistas*; 2.3.4.) idiomáticas con elementos metalingüísticos o autodesignativos: *más vale un toma que dos te daré*, *meter las cuatro* (patas), y 2.3.5.) idiomáticas con estructura sintáctica regular: *tomar el pelo*.

Dependiendo de su valor funcional, las unidades fraseológicas se clasifican en (Zuluaga, 1980: 141-165): 1) locuciones (unidades inferiores a la oración) y 2) enunciados fraseológicos. El autor clasifica las locuciones en: 1.1) locuciones como instrumentos gramaticales (no presentan un significado léxico): 1.1.1) locuciones prepositivas: *a ras de*, *en aras de*, *en son de*, *a flor de*, *en torno a*, *a punta de*, *en cuanto a*, *a pesar de*, *en pos de*, *de acuerdo con*, *a través de*; 1.1.2) locuciones conjuntivas: *así y todo*, *con todo y que*, *como quiera que*, *siempre y cuando*, *con tal que*, *no obstante*; 1.1.3.) locuciones elativas (intensifican verbos, sustantivos y adjetivos): a) con verbos: *que es un gusto*, *que da gusto*, *como un bendito*, *como loco*, *que da miedo*, *de lo lindo*, *que es una dicha*; b) con sustantivos: *un mar de*, *la mar de*, *una burda de*, *muerto de*; c) con adjetivos: *como él solo*, *como él mismo*, *más... que no sé qué*, *tan... que ni mandado a hacer encargos*; y 1.2.) locuciones como unidades léxicas: 1.2.1.) nominales (funcionan como un sustantivo): *santo y seña*, *lugar común*, *mosca muerta*, *puñalada trapera*, *medias tintas*, *la oveja negra de la familia*, *la de Caín*, *hijo de papá*, *cabeza de turco*, *convidado de piedra*, *frase de cajón*, *labor de zapa*, *el qué dirán*;

1.2.2.) adnominales (funcionan como un adjetivo): *de vieja data, de armas tomar, de malas pulgas, de punta, de pelo en pecho, de capa caída, de carne y hueso, del año de la nana, contante y sonante, recién salido del cascarón*; 1.2.3.) adverbiales (funcionan como componentes del predicado o determinando una oración): *por si las moscas, a todas luces, al fin y al cabo, a la postre, con pelos y señales, a pie juntillas, en especie, con todas las de la ley, a tientas, a las claras, como quien no quiere la cosa, como alma que lleva el diablo, como Pedro por su casa, en menos que canta un gallo, de la noche a la mañana, de bruces, a la chita callando*; 1.2.4.) esquemas fraseológicos⁷⁷: verbo en subj. + relativo + verbo en subj. (*sea lo que fuere*) y a x -azo limpio (*a porrazo limpio*); 1.2.5.) verbales: equivalen a un verbo o a un predicado: *echar una mano, tomar el pelo, poner en tela de juicio, mandar al cuerno, poner coto, escurrir el bulto, dorar la píldora, volver a las andadas, tener la sartén por el mango, dar en el blanco, dar(se) de bruces, correr la voz*.

Las unidades independientes son 2) enunciados fraseológicos, subdivididos en (Zuluaga, 1980: 191-207): 2.1.) fijos y de sentido literal: *dime con quien andas y te diré quién eres*; 2.2.) semiidiomáticos: *ojos que no ven, corazón que no siente*; 2.3.) idiomáticos: *averígüelo, Vargas*, y estos se subdividen, teniendo en cuenta la estructura gramatical de sus componentes en: 2.3.1.) de una sola palabra: *salud, adiós, chao*; 2.3.2.) formados por un sintagma nominal: *muchas gracias, buenas noches, felices Pascuas*; 2.3.3.) constituidos por una oración simple, nominal o verbal: *en casa del herrero, cuchillo de palo*; 2.3.4.) formados por una oración compuesta: *no hagas a otros lo que no quieras que hagan contigo; ni sirvas a rico ni debas a pobre*; 2.3.5.) constituidos por una cita introducida por un verbo de “decir”: *habló el buey y dijo mu; dijo la zorra a las uvas: no están maduras*; 2.3.6.) formados por una oración interrogativa unida a una respuesta: *¿Quién es tu amigo? Tu pariente en el mal*. Para Zuluaga (1980), estos cuatro últimos tipos son conocidos con los nombres de *wellerismos* y *dialogismos*, pero se pueden considerar también refranes.

⁷⁷ Zuluaga (1980: 108) no los considera UFS, ni variantes de UFS, sino “alteraciones libres”.

Presentaremos a continuación la primera clasificación (criterios de fijación e idiomaticidad) del autor de manera esquemática:

1. Combinaciones LIBRES				
2. Combinaciones FIJAS	2.1 No idiomáticas	<i>dicho y hecho</i>		
	2.2. Semiidiomáticas	<i>lobo con piel de oveja</i>		
	2.3. Idiomáticas	<i>alma mater, tirios y troyanos</i>	2.3.1. Mixtas	<i>terco como una mula</i>
			2.3.2. Idiomáticas con elementos únicos	<i>dar en el quid</i>
			2.3.3. Idiomáticas con anomalías estructurales	<i>a ojos vista</i>
			2.3.4. Idiomáticas con elementos metalingüísticos	<i>más vale un toma que dos te daré</i>
			2.3.5. Idiomáticas con estructura sintáctica regular	<i>tomar el pelo</i>

Esquema 3 - Primera clasificación de Zuluaga (1980). Criterios de fijación e idiomaticidad.

Asimismo, esquematizamos la segunda clasificación (criterio de estructura dependiente o independiente) de Zuluaga (1980):

UFS	
1. LOCUCIONES	2. ENUNCIADOS
<p>1.1. Locuciones como instrumentos gramaticales</p> <p>1.1.1. Prepositivas: <i>a ras de, a flor de</i></p> <p>1.1.2. Conjuntivas: <i>así y todo, siempre y cuando</i></p> <p>1.1.3. Elativas:</p> <p>a) Con verbos: <i>que es un gusto, como un bendito</i></p> <p>b) Con sustantivos: <i>un mar de, muerto de</i></p> <p>c) Con adjetivos: <i>como é sólo, más... que no sé qué</i></p>	<p>2.1. Fijos de sentido literal:</p> <p><i>Dime con quien andas y te diré quién eres</i></p>
<p>1.2. Locuciones como unidades léxicas</p> <p>1.2.1. Nominales: <i>santo y seña</i></p> <p>1.2.2. Adnominales: <i>de vieja data</i></p> <p>1.2.3. Adverbiales: <i>por si las moscas</i></p> <p>1.2.4. Esquemas fraseológicos: <i>a porrazo limpio</i></p> <p>1.2.5. Verbales: <i>echar una mano</i></p>	<p>2.2. Semiidiomáticos:</p> <p><i>Ojos que no ven, corazón que no siente</i></p>
	<p>2.3. Idiomáticos</p> <p>2.3.1. De una sola palabra: <i>Adiós, Salud</i></p> <p>2.3.2. De sintagma nominal: <i>Muchas gracias</i></p> <p>2.3.3. Oración simple (nominal o verbal): <i>En casa del herrero, cuchillo de palo</i></p> <p>2.3.4. Oración compuesta: <i>Ni sirvas a rico, ni debas a pobre</i></p> <p>2.3.5. Citas introducidas por el verbo “decir”: <i>Habló el buey y dijo mu</i></p> <p>2.3.6. Cita interrogativa con respuesta: <i>¿Quién es tu amigo?, Tu pariente en el mal</i></p>

Esquema 4 - Segunda clasificación de Zuluaga (1980). Criterio de estructura dependiente o independiente.

2.5.3. Clasificación de las UFS de Corpas (1996)

Por otro lado, Corpas (1996: 50-52 y 270-271) adopta dos criterios como punto de partida de su clasificación. Así, la autora divide las UFS en enunciados⁷⁸ y no enunciados. Tanto las unidades que son enunciados (paremias y fórmulas rutinarias) como las que no forman enunciados, colocaciones y locuciones, se clasifican por su pertenencia al habla, a la norma o al sistema. De este modo, las colocaciones son unidades que pertenecen a la norma, al uso (son libres), mientras que las locuciones son unidades del sistema. Asimismo, la autora divide las unidades en 3 esferas: la esfera I, en la que se encuentran las colocaciones, se dan en la norma; la esfera 2, en la que entran las locuciones, o unidades fijadas en el sistema y, finalmente, la esfera 3, las unidades que forman enunciado, o las unidades que pertenecen al habla.

La clasificación de Corpas (1996) nos parece adecuada, ya que es la que reúne todas las UFS que consideramos que forman parte de la Fraseología y, además, es coherente pues distingue tres ámbitos de la lengua (el habla, la norma y el sistema), teniendo en cuenta cómo se usan las unidades y las relaciones que crean con otras unidades.

En cuanto al grupo de las locuciones, unidades en las que nos centramos particularmente en este trabajo, y teniendo en cuenta su aplicación didáctica posterior, señalamos el carácter idóneo de la clasificación. Las razones son varias. En primer lugar, el carácter de las locuciones como signos del sistema permite crear relaciones de sinonimia, polisemia, antonimia, etc. entre las unidades, lo que será rentable para el estudio y la memorización en ELE. Por otro lado, la división en tipos de sintagmas (nominal, adjetival, etc.), conduce a que los estudiantes indaguen en una parte del significado de las unidades, el gramatical, aspecto que se deberá aplicar en ejercicios o actividades de Fraseodidáctica.

En cuanto a la clasificación, es de mencionar que en el grupo de las locuciones adverbiales la autora incluye sintagmas variados, no solo los adverbiales, sino también preposicionales: *a brazo partido, con la boca abierta*,

⁷⁸ Corpas define el enunciado como “la unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra”.

de improviso, a las claras, en vilo, a renglón seguido, a la chita callando, con los brazos abiertos, de golpe y porrazo. Asimismo, otros son sintagmas adverbiales: *aquí mismo, más tarde o más temprano, más y más.* Además, se incluyen algunos sintagmas sustantivos en función adverbial: *patas arriba, gota a gota, punto por punto, mano a mano.* Por otro lado, el sintagma adjetivo también puede formar una locución adverbial: *largo y tendido.* En suma, el grupo de las locuciones adverbiales es muy extenso y presenta estructuras muy variadas, pero se mantiene el criterio de la función que ocupa la UF en la oración como clase de palabra. Veamos el esquema de su clasificación:

NO ENUNCIADO	ESFERA I (forman parte de la norma)	COLOCACIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. V + S (sujeto): <i>correr un rumor, declararse un incendio</i> 2. V + (prep. +) S (objeto): <i>asestar un golpe, poner en funcionamiento</i> 3. Adj./S + S: <i>momento crucial, visita relámpago</i> 4. S + prep. + S: <i>banco de peces</i> 5. V + Adv.: <i>negar rotundamente</i> 6. Adj. + Adv.: <i>opuesto diametralmente</i>
	ESFERA II (forman parte del sistema)	LOCUCIONES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nominales: <i>mosquita muerta, paño de lágrimas, el qué dirán</i> 2. Adjetivas: <i>corriente y moliente, más papista que el Papa, de rompe y rasga</i> 3. Adverbiales: <i>gota a gota, de tapadillo, a raudales</i> 4. Verbales: <i>llevar y traer, nadar y guardar la ropa, meterse en camisa de once varas</i> 5. Prepositivas: <i>gracias a, en lugar de</i> 6. Conjuntivas: <i>antes bien, como si</i> 7. Clausales: <i>salirle a alguien el tiro por la culata, como quien oye llover.</i>
ENUNCIADO	ESFERA III (forman parte del habla)	1. PAREMIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enunciados de valor específico: <i>Las paredes oyen, Ahí le duele</i> 2. Citas: <i>El hombre es un lobo para el hombre</i> 3. Refranes: <i>Por la boca muere el pez, Un día es un día.</i>
		2. FÓRMULAS ROUTINARIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fórmulas discursivas de apertura y cierre y de transición: <i>¿Qué hay?, Hasta luego, A eso voy</i> 2. Fórmulas psicosociales, expresivas, comisivas, directivas, asertivas, rituales y miscelánea: <i>Lo siento</i> (de disculpa), <i>Ya lo creo</i> (de consentimiento), <i>Ni hablar</i> (de recusación), <i>Dios se lo pague</i> (de agradecimiento), <i>Y usted que lo vea</i> (desear suerte), <i>Qué se le va a hacer</i> (solidaridad), <i>¡A mí plin!</i> (insolidaridad); <i>Ya te apañaré</i> (de promesa y amenaza); <i>Largo de aquí</i> (de exhortación); <i>Tú dirás</i> (de información); <i>No es para tanto</i> (de ánimo); <i>Por mis muertos</i> (de aseveración); <i>No te digo</i> (emocionales); <i>¿Qué es de tu vida?</i> (de saludo); <i>Le saluda atentamente</i> (de despedida); <i>Pelillos a la mar</i> (miscelánea).

Esquema 5 - Clasificación de las UFS de Corpas (1996)

2.5.4. Clasificación de las UFS García-Page (2008)

Como ya hemos mencionado anteriormente, el autor se adscribe a la visión restringida de Fraseología (vid. 2.3.1.), por lo que solo toma en consideración las locuciones. Sus aportaciones son interesantes en la medida en que profundizan y aclaran algunas clasificaciones de autores anteriores en lo que respecta a las locuciones. Para llegar a una taxonomía, parte de Casares (1950), contrastando su clasificación con la suya y con la de otros autores (García-Page, 2008: 91-92). El autor está de acuerdo fundamentalmente con Corpas (1996) en lo que toca a clasificación de las locuciones, aunque su noción de locución oracional no coincide exactamente con la locución clausal de Corpas (1996), como ya se ha expuesto (vid. 2.5.3).

LOCUCIONES	
1. NOMINALES	<i>noche toledana, cuento chino, el más allá, coser y cantar</i> (infinitiva para Casares), <i>todo dios, el que más o el que menos</i> (las dos últimas pronominales para otros autores) ⁷⁹ .
2. PRONOMINALES	<i>cada quisque</i>
3. ADJETIVALES	<i>largo de manos</i> (cualitativas) <i>de andar por casa, para tomar pan</i> (infinitiva para Casares) <i>la mar de historias, un porrón de discos</i> (intensificadoras)
3.1. CUALITATIVAS 3.2. INTENSIVAS	
4. VERBALES	<i>cantar las cuarenta</i> <i>pedir peras al olmo</i> (infinitiva para Casares)
5. ADVERBIALES	<i>a salvamano</i> <i>al correr de la pluma</i> (de infinitivo inflexible)
6. PREPOSITIVAS	<i>en pos de</i>
7. CONJUNTIVAS	<i>para que</i>
8. ORACIONALES	
8.1. SEMIORACIONALES	<i>caérsele la baba, irsele el santo al cielo</i> (clausales en Corpas, 1996)
8.2. DE ESTRUCTURA AUTÓNOMA	<i>La procesión va por dentro, Llueve sobre mojado, Las paredes oyen</i> (enunciados de valor específico de Corpas, 1996)
8.3. INTERJECTIVAS Y FÓRMULAS PRAGMÁTICAS	<i>¡Quién me lo iba a decir!, ¡Tengamos la fiesta en paz!, ¡Hasta ahí podíamos llegar!, ¡Tanto da!, ¡Anda ya!</i>

Esquema 6 - Clasificación de las locuciones de García-Page (2008).

Como se observa, García-Page (2008) solo considera la existencia de un grupo de unidades, las locuciones. Acerca de las colocaciones, el autor señala que se trata de un fenómeno que atañe a la sintaxis. Asimismo, sobre los refranes, su estudio debe hacerse desde la Paremiología. De este modo, García-Page (2008) hace entrar en su clasificación de locución estructuras oracionales, semioracionales, de estructura propia e interjectivas y fórmulas pragmáticas. La ampliación de la estructura locucional es hasta cierto punto una novedad, ya que todos los autores habían identificado hasta el momento la locución como un sintagma que forma parte de la oración (a excepción de la locución clausal de Corpas, 1996). En este sentido, el concepto de locución del autor se amplía y da cabida a otras estructuras.

⁷⁹ Según el autor hay muchas vacilaciones entre los autores. Lo que para unos es una locución pronominal, para otros es nominal. Además, no siempre se mantiene el mismo criterio.

2.5.5. Conclusiones

El ámbito de la Fraseología está poblado por unidades muy diferentes y se hace necesario establecer una clasificación coherente y clara de las mismas. Subrayamos la falta de uniformidad en cuanto a las denominaciones, sobre todo cuando salimos del ámbito teórico, aspecto importante para la didáctica de las UFS. Asimismo, esta ambigüedad se hace patente en la nomenclatura y en las varias taxonomías, ya que, por ejemplo, no todos diccionarios las clasifican de la misma manera, como refiere Penadés Martínez (2006: 251). La autora compara las clasificaciones en los diccionarios SALAMANCA, DEA y DRAE, y comprueba que se encuentran grandes desajustes, tanto de tipos de unidades, como de lemas de entrada. Para la autora no se trata de un aspecto desdeñable, sino de gran importancia, ya que la atribución de un tipo de UF determinada en un diccionario afecta directamente a su forma y al significado de esa unidad. Esto puede conducir a una confusión de formas y de maneras de buscar las unidades en las obras lexicográficas. Así, en lo que toca a los diccionarios, creemos que una clasificación clara del tipo de UFS y coherente es muy importante para facilitar la comprensión de los usuarios.

Volviendo a las clasificaciones de los fraseólogos, la de Corpas (1996) reúne todas las unidades que consideramos que forman parte del ámbito fraseológico entendido desde una perspectiva amplia. Por otro lado, la clasificación de García-Page (2008) de locuciones, no es incompatible con la anterior, aunque se limite a un ámbito menor⁸⁰. Esta clasificación incluye las locuciones oracionales, subdividiéndolas en tres grupos (vid. 2.5.4.).

De esta manera, en nuestra propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de locuciones somáticas de ELE estará subyacente la clasificación de UFS de espectro ancho (Corpas, 1996) (vid. 2.5.3.).

⁸⁰ Perspectiva estrecha de Fraseología.

2.6. Definición de locución y de locución somática

En este apartado vamos analizar las definiciones de locución formuladas por los autores en los que nos basamos para llegar a la formulación de nuestra propia definición. Tendremos en cuenta los aspectos que nos parecen importantes para su enseñanza-aprendizaje en ELE y, por ello, que su formulación se pueda aplicar en este ámbito y sea rentable desde el punto de vista del aprendizaje. Asimismo, definiremos *locución somática* y estableceremos las características de los SO.

2.6.1. Definición de locución

La conocida definición de locución de Casares (1950: 170) (vid. también 2.3.1) ha servido de referencia a la mayor parte de los autores para estudiar estas UFS como unidades inequívocas de la Fraseología.

Casares (1950) toma en consideración en la locución los rasgos de pluriverbalidad, fijación, idiomatidad (vid. 2.4.1, 2.4.2 y 2.4.3) y también, la función que desempeña en la oración como sintagma. En el caso de *noche toledana*, ya referido en 2.4.4.1, se trata de un sintagma nominal compuesto de dos palabras que podrá funcionar como elemento de la oración (CD, Atributo, CN, por ejemplo) y cuyo significado no es ‘la noche de la ciudad de Toledo’, como indica su sentido literal, sino ‘noche ajetreada e inquieta en que no se puede descansar’ (DFDEA, 2004), sentido que, por otro lado, lo ha forjado la comunidad de hablantes.

Así, la definición de locución de Casares (1950) ha servido de referencia a muchos autores, adaptada y ampliada en algunos casos, pero sigue siendo una base importante, ya que hace mención de los rasgos más destacados de la naturaleza fraseológica.

Con todo, como ya mencionamos en las clasificaciones de las UFS (vid. 2.5.1.) el autor hace matizaciones al caracterizar el modismo, aspecto que se relaciona con el de locución. Así, formalmente, el modismo para el autor “...es una expresión pluriverbal” (Casares, 1950: 212). Por eso, una palabra aislada nunca podrá ser un modismo, aunque posea un valor metafórico, pero no todas las

expresiones pluriverbales son modismos. Al señalar esta circunstancia, el autor está subrayando la característica de la idiomatidad.

Por otro lado, el término *modismo* se ha utilizado frecuentemente desde mediados del siglo XVIII, juntamente con otros, como el de *idiotismo*, para indicar unidades fraseológicas. Así, Casares (1950: 207) analiza lo que se entiende comúnmente por modismo, partiendo de la definición del DRAE de la época, en el que se leía “modo particular de hablar propio y privativo de una lengua, que se suele apartar en algo de las reglas generales de la gramática⁸¹”.

Efectivamente, para el autor la palabra *modismo* hace referencia al “modo de hablar”, es decir, a giros repetidos en la lengua (aspecto que estaba presente en la definición de Covarrubias⁸²) (apud Casares, 1950: 207) y también, en buena medida, a las locuciones adverbiales, llamadas tradicionalmente modos. Además, otro aspecto de la definición de la Academia se refiere a la infracción de la gramática. El autor ofrece los ejemplos de: *a pie juntillas*, *a ojos vista*, *a ojos cegarritas*, pero no cree que esta sea una condición *sine qua non*, sino más bien que existe un grupo de modismos con la característica de la anomalía gramatical.

Muy interesante es, desde nuestro punto de vista, el análisis que hace el autor acerca del “modo particular de hablar propio y privativo de una lengua”, relacionado con la idea común de intraducibilidad del modismo. Para Casares (1950: 209) no hay conceptos intraducibles, como vimos al tratar de su clasificación (vid. 2.5.1). Desde el punto de vista de la traducción, hay diversos comportamientos de los modismos, pero no se puede hablar de conceptos propios de una lengua que no se puedan verter a otra. Desde el punto de vista fraseodidáctico, la traducción de las UFS del español a otra lengua y viceversa nos parece un proceso rentable y adecuado, como veremos.

En su análisis de los modismos, Casares (1950) aunque de manera vaga, menciona la importancia del texto y del contexto para su uso. De alguna manera, Casares (1950: 215) indica que tiene que haber condiciones contextuales y textuales para que se pueda usar una UF con corrección: “El modismo (...) es, a

⁸¹ DRAE (2001) Modismo. Expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman; p. ej., *a troche y moche*. 2. Idiotismo. Giro o expresión contrario a las reglas gramaticales; p. ej., *a ojos vistas*.

⁸² En *Tesoro de la Lengua castellana o española* de Covarrubias, “ciertas frasis y modos de hablar particulares a la lengua de cada nación que, trasladados en otra, no tienen tanta gracia”.

nuestro entender, una posibilidad funcional que sólo actúa a la manera de resorte, cuando está convenientemente colocado entre otras piezas de la proposición”.

Por otro lado, esa actuación también hace referencia a la pericia del hablante, es decir, a su competencia para colocar en el lugar correcto la UF, aspecto que tendrá su importancia en la enseñanza-aprendizaje de estas unidades (vid. 3.6.2.7).

Asimismo, Casares (1950) señala la función expresiva de los modismos. Para el autor no es lo mismo utilizar la locución *de repente* o *de pronto* que *de golpe*, ya que en esta última expresión la palabra *golpe* aporta una imagen sensible que no tiene *repente* ni *pronto*. Con ello el autor apunta otra característica de los modismos “(...) no sólo que sean significantes, sino que su contenido semántico subsista vivo y operante en la conciencia de la comunidad lingüística” (Casares, 1950: 217). Esa imagen sensible a la que se refiere Casares (1950) y que hemos tratado (vid. 2.4.4.5).

La cuestión del significado fraseológico va a ser tratado con mayor profundidad por Dobrovol'skij (1982), Mellado (2004) y Timofeeva (2008). Con todo, para el autor hay modismos con más fuerza que otros: “Cuanto más llamativos y evocadores sean los elementos significantes del modismo tanto menos podrá ponerse en duda su carácter de tal (...) (Casares, 1950: 218).

Como puede verse en los siguientes ejemplos de *a simple vista*, *a vista de ojos*, *a ojos vistas*, de las que sobresale la última por su expresividad, amén de la irregularidad gramatical que la destaca⁸³. La expresividad de la unidad y la evocación de la imagen también van a ser recursos importantes en enseñanza-aprendizaje de ELE, como ya mencionamos (vid. 2.4.3.5).

⁸³ Casares (1950) afirma la abundancia en español de modismos si se compara con otras lenguas. Encuentra dos causas para tal: la fértil creación popular, por un lado, y la herencia que deja el latín, por otro. Indagando en esta segunda causa, el autor expone que el paso del latín al castellano dejó a la lengua sin recursos expresivos de aspecto verbal que mantuvieron otras lenguas de otros troncos de origen indoeuropeo. Para suplir este lapso, la lengua originó las perífrasis verbales. Al mismo tiempo, se pierde el ablativo adverbial del latín, lo que significó un gran vacío en el castellano para expresar las modificaciones de tipo adverbial que son muy numerosas. Según el autor, esa pérdida siguió dándose incluso ya en la historia del castellano. Así, adverbios como *luego*, *cedo* o *ahora* que estaban en uso, se perdieron. Eso explicaría la abundancia de modismos en castellano en función adverbial junto con otros recursos, como la construcción de adverbios a partir de adjetivos femeninos con el sufijo *-mente*, o el uso de adjetivos neutralizados. Para el autor, el recurso a los modismos en este caso se justifica también porque a través del sentido recto o metafórico se pueden expresar un sinfín de matices relacionados con la acción verbal.

Acerca del motivo del uso o no del modismo, el autor, por un lado, se refiere al estilo de cada hablante, a su espontaneidad. Sin embargo, creemos que el uso, además de una cuestión de estilo, es una cuestión de competencia fraseológica que tampoco es algo consabido en cualquier hablante nativo. Con todo, el uso del modismo se relaciona más con el estilo (Casares, 1950: 225): “El empleo del modismo, cuando se hace de manera consciente, se opera por aceptación o eliminación del que espontáneamente surge en nuestro espíritu, y no porque vayamos a buscarlo al almacén de nuestro léxico latente”.

Sin embargo, parte de esta afirmación tiene que ser matizada desde nuestro punto de vista, ya que los términos (palabras) o modismos (unidades pluriverbales) no surgen espontáneamente en la mente de los hablantes. Para que eso ocurra se ha tenido que dar un aprendizaje que tiene un proceso diferente en un hablante nativo que en uno extranjero. A pesar de este hecho, se ha tenido que almacenar (palabra o UF) en el lexicón o almacén de nuestro cerebro (Higueras, 2007: 14-17) (vid. también 3.3.3). El aprender léxico o UFS está relacionado, sin duda, con las circunstancias de cada individuo, como señala el autor (Casares, 1950: 226), y esto tiene como consecuencia la adquisición de una competencia fraseológica individual. El uso de una UF en un dado momento se relaciona con el contexto en el que se encuentran los hablantes y el tipo de texto que se origine. Por eso, el uso de un modismo causa un efecto de estilo que tiene que ir al encuentro del propósito del hablante y en consonancia con la situación.

En los ejemplos *rápidamente, en un instante, en menos que se persigna un cura loco* del autor (Casares, 1950: 228), hay una graduación de estilo de más neutro a más expresivo, pero cada unidad tendrá que adecuarse también al estilo del texto en el que se incluya.

Por otra parte, la definición de locución de Zuluaga (1980: 141) se basa en parte de la definición de Casares (1950) de “combinación estable (= fija) de dos o más términos que funciona como elemento oracional”, pero distingue, en cuanto al significado, aquellas unidades cuya función es meramente gramatical (prepositivas, conjuntivas, elativas) de las que presentan un valor semántico. Así, para comprender el funcionamiento de las locuciones es fundamental distinguir dos tipos de contexto: el gramatical y el léxico. Para el autor, el concepto de

contexto es fundamental pues es lo que aporta significado a una locución. Por un lado, el contexto gramatical, y por otro, el contexto léxico⁸⁴ (contexto verbal inmediato para las locuciones) determina el funcionamiento de la locución en sus rasgos combinatorios, como por ejemplo, en *tomar el pelo* (Zuluaga, 1980: 189) que significa ‘burlarse de’, pero con comportamientos diferentes desde el punto de vista de los rasgos combinatorios, al menos del complemento, ya que en *tomar el pelo* hay una restricción de un complemento de persona.

Por otro lado, Corpas (1996: 88) define las locuciones como:

unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Estas unidades no constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales.

Señalamos que con esta definición se hace la inclusión definitiva de las locuciones en el sistema de la lengua con la asignación de rasgos distintivos propios. Además, según la definición de la autora, no forman enunciados completos y tienen una función gramatical.

Asimismo, nos interesa la definición de UF de Mellado (2004: 197):

Los FR son cadenas complejas constituidas al menos por dos palabras. Sus rasgos más relevantes son su relativa estabilidad y su significado unitario, lo cual posibilita su aprendizaje, memorización y reproducción en bloque, como si de lexemas simples se tratara. Algunos de ellos son idiomáticos total o parcialmente y en general sobresalen por la elevada proporción de semas connotativos expresivos.

De este modo, la definición de FR de Mellado (2004) aporta, desde nuestro punto de vista, que la manera de aprendizaje y la memorización de una UF se hace en bloque, como si fueran palabras. Asimismo, el hecho de poseer diferente grado de idiomática también nos interesa desde la óptica de la enseñanza, ya que, como veremos, vamos a elegir las locuciones somáticas (unidades no totalmente

⁸⁴ El autor se basa en las teorías de Chomsky y también en los *entornos* de Coseriu.

opacas) para el nivel de enseñanza-aprendizaje de ELE B1. Además, en la definición también se mencionan los semas que contienen los elementos de los FR, lo que confiere a estas estructuras una particular expresividad, como se verá más adelante (vid. 2.6.2.).

Así, tomando el ejemplo de la locución *poner pies en polvorosa*, su significado unitario, “huir”⁸⁵, la iguala a la palabra. Sin embargo, por otro lado, los semas presentes en sus componentes (*pies* y *polvorosa*) confieren a la locución significados laterales de tipo connotativo (‘salir corriendo muy rápido’).

Por otra parte, Timofeeva (2008: 300-302) basándose en los postulados de Telija⁸⁶ (1996) señala que las UFS centrales son las locuciones, ya que son las únicas unidades que actúan como equivalentes de lexemas en tanto que cumplen la función denominativa globalmente. Así, indican el objeto relativo a un solo denotado (objeto real, cualidades, acontecimientos, fenómenos, etc.) sin que ninguno de sus componentes se relacione con dicho denotado. No obstante, la clase de las locuciones presenta unidades heterogéneas, con manifestaciones periféricas que muestran su carácter gradual y no discreto, como en *a manos llenas* o *a cuerpo de rey* (Timofeeva, 2008: 302), en las que se da una reinterpretación parcial que afecta solo a algunos de sus componentes. Para Timofeeva (2008) este fenómeno se produce para “impactar” al oyente y garantizar su atención, es decir, presentan una elevada expresividad. Además, señala la autora (Timofeeva, 2008: 302):

⁸⁵ El DFDEA sólo ofrece el significado “huir”. La palabra *polvoroso*, -a según el DDEA significa “(raro) polvoriento”. En el DUE *polvo* proviene de *pulvis*, -*eris*, “haber, flotar, levantarse, mover”, pero no consta la acepción de *polvoroso*, -a. Según Iribarren (2013: 458) hay varias interpretaciones de esta unidad: “huir, escapar con precipitación y ligereza” del Diccionario de Autoridades (1726-1736); según Casares (1950), “echar carretera adelante”, ya que para él *polvorosa* designaba en el vocabulario de germanía ‘el camino lleno de polvo’; lo mismo cree Rodríguez Marín (1927). Curioso es comprobar que en el *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2002) se incluyen dos términos diferentes. Por un lado, “*polvorosa*”, sustantivo femenino, con el significado de 1 ‘*atividade intensa*’; *azáfama*’; 2 ‘*grande agitação ou confusão*’; *tumulto*’; y también 3 ‘*dominado por grande agitação*’, de la que se ofrece un ejemplo con la expresión portuguesa “*ficar em polvorosa*” (cuyo significado en español sería ‘dominado por una gran agitación’). Además, el diccionario menciona que la etimología es española del siglo XIV y señala la locución española “*poner pies en polvorosa*”; como sinónimos propone *acção* y *movimentação*. Por otro, “*polvoroso*”, adjetivo, que viene a significar lo que refiere el DDEA.

⁸⁶ La grafía de *Telija* en Timofeeva es *Telia*.

En definitiva, lo que une a todas las locuciones, independientemente de su grado de opacidad o del tipo de reinterpretación que la sustenta, es su funcionalidad denominativa que se debe a un componente específico, aunque compartido con otras UFS, como es la imagen, que en este caso aparece de forma global y determina la lectura de la locución, incluso si ya se desconocen los vínculos motivacionales entre aquel y el significado actual de la locución.

La importancia de la imagen en la lectura o reinterpretación de la locución va a ser un elemento que tendremos en consideración en nuestra definición de locución debido al papel que puede cumplir en la enseñanza-aprendizaje de UFS.

Llegados aquí, haremos la propuesta de nuestra definición de locución. Consideramos una locución una combinación estable de dos o más palabras con valor sintagmático u oracional; su significado se caracteriza por ser unitario, pudiendo presentar idiomatización total o parcial; cumple una función gramatical si es un sintagma; cuenta a menudo con un significado amplio que se concretiza en el contexto; aporta generalmente algún tipo de valoración cualitativa y/o cuantitativa y una imagen mental (sentido literal) que orienta su lectura; su aparición en el discurso está condicionada por el contexto situacional (coloquial, formal), por el texto, por el grado y tipo de expresividad que el hablante quiera dar a su discurso (intención), así como por la competencia fraseológica que posea (conocimiento, memoria, relación entre unidades).

Veamos los ejemplos de las locuciones: a) *irse al garete*; b) *a boca llena* y c) *manga estrecha*⁸⁷. En a) tenemos una locución verbal formada por tres palabras, con el significado unitario de ‘estropearse o malograrse’; la imagen que se ofrece es ‘movimiento a la deriva de algo, perderse el control’⁸⁸; la valoración es negativa con connotación de disgusto o frustración; el contexto de uso es neutro, y es expresiva. *A boca llena* (ejemplo b) es una locución somática adverbial (vid. 2.6.2.) con el significado de ‘abiertamente o con toda claridad, referido a expresión’, cuya imagen es ‘ocupar enteramente’⁸⁹ de lo que se va a decir, con

⁸⁷ Los significados son del DFDEA (2004).

⁸⁸ El DRAE señala el origen de *garete* del fr. *être égaré*, ‘andar extraviado’. Los significados que ofrece son fraseológicos: 1. Mar. Dicho de una embarcación sin gobierno. Ser llevada por el viento o la corriente. 2. Ir a la deriva sin dirección o propósito fijo. 3. coloqs. Fracasarse o malograrse.

⁸⁹ La segunda acepción del DRAE de *llenar* es ‘dicho de un conjunto de personas: ocupar enteramente un recinto’.

valoración positiva (+) y cuantitativa (+), y connotación de ‘valentía y sinceridad’; el contexto es neutro y es expresiva. Asimismo, *manga estrecha* (ejemplo c) es una locución nominal con el significado de ‘intolerancia o rigor excesivos, especialmente en el aspecto moral’, su imagen es ‘una manga de ropa escasa de tela’⁹⁰, de valoración negativa (-), con connotaciones de ‘reprensión, observación detallada del comportamiento’; de contexto neutro y expresiva.

Así pues, en nuestra opinión esta definición de locución tiene aplicación rentable en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por un lado, porque basándose en ella, los profesores de ELE podrán abordar, a través de actividades y ejercicios, los contenidos fraseológicos de manera adecuada en sus clases, es decir, podrán conducir a los alumnos a descubrir, reflexionar y practicar las UFS tanto en su nivel externo como interno y, por otro, porque deja el camino abierto para utilizar una metodología que las haga rentables desde el punto de vista del aprendizaje, de su fijación en el lexicón mental. Además, y en último término, porque llevada a la práctica didáctica, los alumnos de ELE podrán adquirir competencia fraseológica de manera coherente y adecuada. Así, analizaremos en la segunda parte de este trabajo cómo se puede desarrollar esta tarea (vid. Cap. 3).

2.6.2. Rasgos de los somatismos y definición de locución somática

Los SO son UFS con ciertas particularidades. Mellado (2004: 11) refiere como primera característica de los SO “fraseologismos (FR) (...) que contienen lexemas referidos a partes u órganos de la anatomía humana o animal (lexemas somáticos). A estos FR los denominamos somatismos (SO)”. Este es, sin duda, el primer rasgo de identidad de los SO. Según la autora, que estudia fundamentalmente los SO verbales⁹¹ del alemán, comparándolos frecuentemente con los del español, los SO, particularmente los verbales, representan un porcentaje muy elevado de la totalidad de los FR (13,8%) en dicha lengua. Además, su uso es muy frecuente y poseen una fuerza expresiva muy elevada. Por un lado, se ha constatado que este tipo de FR está presente desde las primeras

⁹⁰ La sexta acepción de *estrecho*, -a del DRAE es ‘rígido, austero, exacto’ que aplicado a *manga* confiere a la unidad un significado fraseológico.

⁹¹ Las locuciones verbales de Casares.

fases de la lenguas, es decir, son muy antiguos. Por otro, estamos ante un universal lingüístico, ya que “ciertamente, SO se han encontrado en todas las lenguas del mundo hasta ahora estudiadas” (Mellado, 2004: 22). No obstante, la autora se muestra prudente acerca de la amplitud que encierra el concepto de ‘universal’, ya que señala que los estudios que se han hecho en este ámbito han incidido en las lenguas europeas y no se ha tenido en cuenta las lenguas minoritarias, que solo en Europa son 80. Además, si se observa el porcentaje que se ha manejado a escala mundial, alcanza tan solo el 1% de las lenguas. Por eso, aunque se trate de un parámetro utilizado actualmente en Fraseología, tenemos que manejar el concepto con cuidado para no llegar a conclusiones precipitadas (Mellado, 2004: 28).

Asimismo, García-Page (2008: 363) también señala que el carácter antropocéntrico de los SO explica que existan en todas las lenguas, “ya que la mayoría de los fraseologismos con sustantivos somáticos se aplica sólo al ser humano: comportamientos, aptitudes...”. Para el autor, los estudios contrastivos sobre los SO que se conocen arrojan distintos grados de presencia de SO en las lenguas. Sin embargo, en lo que concierne al español, la presencia de SO es muy abundante.

Por otra parte, Mellado (2004: 23-25) caracteriza los SO con los siguientes rasgos: a) contienen en su estructura un sustantivo de órgano o de parte del cuerpo humano; b) abundan los verbales (en alemán), los cuales poseen aspectos gramaticales relevantes; c) desde el punto de vista semántico-funcional, refuerzan el significado de situación o comportamiento humano de manera expresiva, siendo que una gran mayoría aportan un aspecto cualitativo negativo; e) su significado se puede analizar en tres niveles: 1) significado primario, es decir, el significado de los componentes por separado (el campo semántico del componente base del SO es ‘partes y órganos del cuerpo humano’); 2) significado recto o literal del SO (puede acercarse o alejarse del significado del nivel 3 y, así ser más transparente o más opaco); y 3) significado unitario o fraseológico, el cual se podrá clasificar en diversos campos onomasiológicos.

Centrándonos de nuevo en la cuestión del significado de las UFS (vid. 2.4.4.4. y 2.4.4.5.), la autora entiende la idiomatidad como “el significado

figurado de los signos” (Mellado, 2004: 41), es decir, es idiomático un FR cuando su significado no es igual a la suma de los significados de sus elementos, como había señalado Casares (1950). A pesar de ello, Mellado (2004: 42), siguiendo a Dobrovol’skij (1982), afirma que los FR idiomáticos de significado no composicional pueden tener una lectura composicional, aunque esta característica sea potencial (Mellado, 2004: 42). Para el lingüista ruso, esa potencial divisibilidad es la causa de que no se automaticen y pierdan su fuerza fraseológica, de tal manera que el significado literal juega un papel de contrapunto del significado figurado. Así, Mellado (2004) llega a la conclusión de que existen componentes fraseológicos en los somatismos que presentan los mismos semas o rasgos semánticos en diferentes FR, motivo por el cual rechaza atribuir una relación singular entre el lexema figurado y su equivalente no fraseológico (Černyševa, 1975). Por otro lado, la unidad de significado no es una categoría absoluta, ya que “los constituyentes fraseológicos pueden presentar grados diferentes de autonomía semántica” (Černyševa, 1975: 381, apud Mellado, 2004: 43)

Así, algunos elementos del FR pueden formar parte del mismo con su significado externo. Por eso, se puede hablar de diversos grados de idiomaticidad. Según Mellado (2004), en alemán los SO verbales son altamente idiomáticos y expresivos, pero no todos los constituyentes aportan el mismo grado de idiomaticidad. Eso se demuestra a través del análisis de su corpus de SO verbales. De este modo, en los SO sobresale el lexema más idiomático, el sustantivo somático, aunque no lo es de manera total, mientras que el verbo y otras clases son más transparentes.

En cambio, para García-Page (2008: 363) el sustantivo somático es el elemento que favorece la transparencia del SO:

(...) la presencia de un sustantivo que designa una parte del cuerpo favorece la transparencia del fraseologismo y, por tanto, su analizabilidad semántica, gracias, fundamentalmente, a la posibilidad de establecer una asociación entre la parte del cuerpo y una de sus propiedades o funciones (biológica, fisiológica, psicomotriz, física ...).

Con todo, esa asociación es la base metafórica que señala Mellado (2004: 48):

Es precisamente el grupo de los SO donde las palabras nucleares desarrollan semas metafóricos que ya están presentes de forma implícita en su significado extrafraseológico, corroborándose este fenómeno en lenguas distintas.

Por otro lado, Mellado (2004: 41-45) propone tres tipos de criterios para evaluar el grado de idiomaticidad de un FR: a) comprobar que su significado no sea la suma de sus elementos individuales, como en *ponerse las botas*, *no dar pie con bola*⁹²; b) comprobar que haya una relación directa entre el FR y un concepto básico (*ponerse las botas* → ‘aprovechar’; *no dar pie con bola* → ‘no acertar’ y c) incompatibilidad semántica entre los semas de los elementos externos (en *no dar pie con bola* hay incompatibilidad, pero en *ponerse las botas* no la hay).

Sin embargo, en lo que concierne a la teoría de los prototipos (vid. 2.3.1.) aplicada a la idiomaticidad de los FR, creemos que es válida para entender el fenómeno fraseológico en términos de gradación de intensidad de cada una de ellas (idiomaticidad, estabilidad), pero no tanto para apuntar un centro representativo de un grupo de FR. Como ya vimos, centro y periferia van a variar en un mismo FR dependiendo del rasgo que se tenga en cuenta, lo que hace que no sea posible, en nuestro entender, identificar un grupo de unidades que defina el prototipo de UF, ya que, además, lo que se entiende comúnmente por prototipo no es precisamente lo que más abunda entre las UFS (vid. 2.3.1).

Así, teniendo en cuenta la descripción de centro y periferia de Mellado (2004: 47), no muchos SO se encontrarían en el centro, es decir, ocuparían la categoría de prototipo desde el punto de vista de su idiomaticidad y grado de opacidad. Así, muchos SO presentan motivación aún siendo idiomáticos, como ocurre con los SO transparentes *no mover ni un dedo* o *estar atado de pies y manos*, por lo que no se situarían en un puesto nuclear dentro de la Fraseología del español. Por su parte, el aumento del grado de opacidad e idiomaticidad provoca que los FR se coloquen más hacia el centro, como sucede con *chuparse el dedo*. Cuando estas características van acompañadas de algún tipo de singularidad morfosintáctica, la

⁹² Presenta la variante rara de *no dar pie con bolo*.

probabilidad de estar en una posición central va en aumento, como se observa en los SO *andar manga por hombro* o *ser mano de santo* (artículo cero). En otras ocasiones, la prototipicidad está vinculada a la incompatibilidad entre los significados extrafraseológicos de los constituyentes del SO (*tener más cara que espalda*). En este sentido, G. Wotjak (1986) (apud Mellado, 2004: 48-49) señala que los SO completamente opacos son más bien escasos y que lo más frecuente en cuanto a la opacidad/transparencia son los SO semiidiomáticos.

Por otro lado, Mellado (2004) apunta que los hablantes crean relaciones entre el significado idiomático y el literal, incluso en los FR más opacos. De las investigaciones llevadas a cabo por Durčo (1994a; 1994b) (apud Mellado, 2004: 49- 51) con hablantes nativos de alemán y con eslovacos se ha confirmado que en el proceso de adquisición de FR se da una interacción entre los semas del significado figurado con los de los constituyentes. Así, este trabajo confirma la universalidad de los procesos mentales de codificación y decodificación. Precisamente una de las conclusiones de esta investigación es que para que los hablantes establezcan esa relación entre los dos niveles de significado, tienen que conocer el sentido figurado de la unidad. Este aspecto podrá tener importancia en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de FR, ya que en la metodología utilizada se tendrá en cuenta el momento en que se les da a conocer a los estudiantes el significado unitario de las UFS.

Acerca de la expresividad que aportan los FR, Mellado (2004: 55) concluye que la expresividad proviene de tres aspectos: 1) de la naturaleza idiomática del FR, directamente relacionada con las estructuras que son incoherentes a nivel del significado literal, más idiomáticas que las unidades de doble lectura (*a la pata la llana* sería en este sentido más idiomático que *chuparse el dedo*; 2) de los elementos individuales de la estructura de los FR que aportan significados connotativos, pues enriquecen el significado fraseológico e influyen en su expresividad; 3) de las singularidades de ciertos FR, bien de tipo sintáctico (*a pie juntillas*), bien por presentar un lexema desconocido (*poner pies en polvorosa*) o por contener una repetición fonética (la aliteración de *a la pata la llana*).

Así, una cuestión fundamental es cómo se genera el significado fraseológico en general (vid. 2.4.3.3) y, en particular, en los SO, unidades en las que nos centramos ahora.

Nos centraremos ahora en algunos recursos que están presentes en los FR y que ya hemos mencionado (vid. 2.4.3.5.), pues son muy frecuentes en los SO: la metáfora (vid. 2.4.4.3), la metonimia, la sinécdoque y la ironía. No son los únicos, puesto que ya hemos mencionado recursos de repetición, como la aliteración, pero nosotros nos fijaremos especialmente en la metáfora y la metonimia.

Desde el punto de vista de los fundamentos de retórica, Spang (1979) diferencia, entre las figuras de estilo y los tropos, aunque ambos se pueden considerar recursos literarios. El autor recoge el concepto de figura desde la Antigüedad, el cual conlleva la idea de desvío del uso corriente (Spang, 1979: 124):

En el fondo, la definición del recurso literario como desviación del uso corriente es la única posible y convincente, si uno no quiere entrar en colisión con exigencias que pueden reclamar los gramáticos. El problema suele ser únicamente la delimitación y la determinación de lo que es el uso común y corriente (...).

Por un lado se niega comúnmente la validez del criterio del uso corriente, ya que se ha comprobado que el habla popular está plagada de figuras de estilo, como también señala Spang (1979: 125):

Si el lenguaje de las verduleras es tan florido – y eso es real – el uso corriente no puede servir de base para el estudio de las “desviaciones” retórico-literarias, es más, el uso corriente es una ficción, o por lo menos un estado lingüístico hipotético y extrañamente variado.

Así, desde los estudios de Retórica, también se ha señalado que el lenguaje no literario usa figuras de estilo, aunque hubo en el pasado una separación entre figuras de estilo y lenguaje literario, y el lenguaje corriente. Sin embargo, esa idea de desvío presente en el concepto de figura literaria pasa también al ámbito de las

UFS, analizadas frecuentemente como desvíos del uso normal. En cambio, si aceptamos que el lenguaje corriente utiliza frecuentemente figuras y recursos considerados de uso exclusivo del ámbito literario, tendremos que admitir que los recursos que hemos mencionado no son exclusivos del lenguaje literario, sino que son más bien posibilidades que tiene la lengua para conseguir una tipo de intención. Si bien es cierto que la diferencia entre una metáfora literaria y una fraseológica estribará en que la primera es original y única, mientras que la segunda, de carácter convencional, pierde ese carácter original para convertirse en algo consensuado por una comunidad lingüística (metáfora lexicalizada).

Así pues, la metáfora, desde un punto de vista retórico, es un fenómeno de sustitución que aliena el principio de la oratoria del *verbum proprium et univocum* (expresión adecuada y unívoca) que debe cumplir las exigencias de la *puritas* (corrección gramatical) y de la *perspicuitas* (claridad). Sin embargo, la no observación de estas dos reglas también se entiende desde antiguo como una licencia (Spang, 1979). Las licencias de la *puritas* se designan *figurae* y se refieren al orden sintáctico; las licencias de la *perspicuitas* generan la *obscuritas* o la *ambiguitas*, tienen un carácter intencional para poner de manifiesto el carácter complejo y, según Spang “siempre exigen una colaboración interpretativa del público” (Spang, 1979: 75).

Como decíamos anteriormente, la metáfora es una licencia de sustitución. No se trata de cambiar un término por un sinónimo, sino de una sustitución trópica⁹³. Veamos el ejemplo del autor (Spang, 1979: 210):

Si digo “la cobra es una serpiente”, empleo la voz “serpiente” en un sentido unívoco. Sin embargo, al decir “Carmen es una serpiente” dejo de utilizar la misma voz en un sentido propio y unívoco, la empleo en el sentido trópico en el que significa “mujer astuta, seductora, peligrosa”. Los tropos originan, pues, un desplazamiento del valor semántico habitual de una palabra a un valor semántico enajenante.

⁹³ Tropos, término griego, significa ‘dirección’, es decir, el cambio de dirección de una expresión que se desvía de su significado original para adoptar otro contenido.

Así, se da una discrepancia entre el significado habitual del término y su significado trópico y ello produce una tensión en el oyente. Este se ve obligado a reconstruir la significación contextual del tropo.

Asimismo, el autor reconoce que el mismo tropo se puede convertir en habitual (Spang, 1979: 210):

Ahora bien, ocurre que el propio tropo puede hacerse habitual en el habla a costa de la tensión y de la carga poética. Así ocurre en el caso extremo con los tropos lexicalizados (*ganar el pan, tomar una copa*) y en grado más alto todavía con las catacresis (tropos necesarios como *pata de la mesa, pie de la montaña, nave espacial*) que ya no producen ninguna tensión.

De lo expuesto, nos interesa fijarnos especialmente en el desplazamiento del significado y en el nuevo valor semántico, y también en el efecto “enajenante”, que produce en el oyente, porque puede ser la causa del uso de este recurso, aspecto que también refiere Timofeeva (2013: 326), cuando señala la elección del hablante de otro tipo de mecanismo para expresar un significado complejo por medio de estas unidades. Por un lado, el significado metafórico provoca un cierto asombro o tensión en el oyente, lo que redundará en expresividad. Por otro, la tensión de la sustitución provoca una reconstrucción mental por parte del oyente, de la que se origina un nuevo significado que deja de ser unívoco, pues adquiere una significación más amplia. *Carmen es una serpiente* es una metáfora, pero los significados de ‘mujer astuta, seductora, peligrosa’ que se relacionan con *serpiente* provienen también de los valores que una sociedad ha atribuido a ese animal (Spang, 1979: 210).

En este contexto, Mellado (2004: 71-75) señala la amplitud semántica como un rasgo propio de los FR, la cual está muy relacionada con el significado figurado de los lexemas simples que los forman. De esta manera, en virtud de su significado amplio y vago, un mismo FR se puede aplicar a situaciones relativamente diferentes. Este hecho causa la sensación de polisemia, pero en realidad tal no existe. Lo que ocurre es que los contextos, imposibles de predecir, hacen activar en las unidades los sememas de sus constituyentes (vid. 2.4.4.4).

Por otra parte, en lo relativo a la metonimia, también se trata de un tropo basado en la sustitución de un término propio por otro que se encuentra con él en una conexión causal, temporal, espacial, funcional, etc., como por ejemplo, de causa y efecto, entre continente y contenido, concreto y abstracto, etc. En el ámbito fraseológico, la metáfora y la metonimia han sido analizadas desde los estudios de Psicología sobre la cognición humana, que ha puesto de relieve el papel del cuerpo en el modo que la mente humana tiene de generar conceptos y, en último término, de reconocerlos. En este sentido, ya abordamos la teoría de la metáfora desarrollada principalmente por Lakoff y Johnson (1980) (vid 2.4.4.3.) Partiendo de la manera como la mente humana crea procesos para conocer significados complejos, analizaremos en qué medida son importantes la metáfora y la metonimia conceptuales en los SO.

La noción de *embodiment* o, como prefiere llamarla Olza (2011), de *corporalización*, proviene primeramente del ámbito de la filosofía (Husserl, 1929: 44 y 53; Merleau-Ponty, 1945, apud Olza, 2011: 30) y propugna una concepción transcendental de la corporalización, por la que la mente humana está limitada a un cuerpo y conoce a través de la percepción corporal, es decir, se encuentra sujeta a un filtro. Así, la actividad mental funciona con ciertos moldes creados a través de la experiencia corporal. La Lingüística cognitiva ha analizado estos moldes y ha concluido que son de tipo metafórico y metonímico, es decir, se basan en comprender una realidad en términos de otra. Así, la manera humana de conocer la realidad tiene su reflejo en la lengua, en las expresiones que utilizamos normalmente, ya que algunas de ellas tienen su origen en una metáfora o en una metonimia conceptuales.

Los SO utilizan frecuentemente la metáfora y la metonimia, siendo esta última, según algunos autores, más frecuente en este tipo de unidades (Penadés Martínez, 2008; Stepień, 2007). Estos autores también opinan que se produce una interacción entre metonimia y metáfora en los SO, lo que les añade complejidad. Así, una misma UF podrá contener más de una metáfora o metonimia (Stepień, 2007: 397). No obstante, para Mellado (2004: 56-68), el recurso principal en los nuestra experiencia y da lugar a diversas metáforas. Por eso, ARRIBA puede ser ESTADO DE ÁNIMO POSITIVO, SALUD Y VIDA, TENER CONTROL O

FUERZA, mientras que ABAJO es ESTADO DE ÁNIMO NEGATIVO, ENFERMEDAD Y MUERTE, ESTAR SUJETO A CONTROL O FUERZA. Ejemplos de SO en español que contienen estas metáforas son: *caérsele el alma a los pies, de brazos caídos, agachar la cabeza, tener el estómago en los pies, con la cabeza muy alta, arriba los corazones*.

Por otro lado, las alteraciones corporales, según Guiraud (1993) (apud Mellado, 2004: 63) se manifiestan por dilatación (placer, euforia), tensión (miedo o sorpresa), estiramiento o rigidez (arriba: altivez, orgullo, confianza, desdén, desprecio, resistencia; abajo: humillación o sumisión). Algunos ejemplos del español son: *estallarle el corazón, con la cabeza muy alta, ponerse [algo a alguien] la carne de gallina, con su moño tieso, doblar la cerviz*.

Asimismo, otra metáfora conceptual es CENTRO DE LOS ÓRGANOS (sgdo. literal) ES POSITIVO (sgdo. fraseológico), como en *tener la cabeza en su sitio*; PERIFERIA DE LOS ÓRGANOS (sgdo. literal) ES NEGATIVO (sgdo. fraseológico), como en *pensar con los pies*.

Un grupo particular de SO como *estar hasta las narices* o *meterse hasta las orejas*, utiliza una parte del cuerpo para marcar un límite espacial con un significado emocional muy expresivo ('mucho, completamente'). Algunos SO se relacionan con el sema 'saturación' y en español son muy abundantes, como señala Mellado (2004: 64, nota 38), ofreciendo los siguientes ejemplos: *estar hasta las cejas, hasta la coronilla, hasta la punta de los pelos, hasta el moño* [de algo], y también *estar [alguien] hasta los (mismísimos) cojones (o huevos), hasta el culo, hasta los ovarios* [de algo].

Del mismo modo, la dimensión horizontal también se expresa por medio de metáforas. Esta dimensión es abarcable con la vista (el ojo), el oído, el tacto y el movimiento del cuerpo. Así DELANTE (sgdo. literal) ES "POSITIVO" (sgdo. fraseológico), como en *hacerle pecho* [a algo], *dar/sacar la cara* [por algo o por alguien], mientras que DETRÁS (sgdo. literal) ES "NEGATIVO" (sgdo. fraseológico), como (*darle la espalda* [a alguien]).

Por otro lado, Mellado (2004) señala que es muy frecuente que existan semejanzas entre los SO de diferentes lenguas, tanto en su forma, como en su significado, ya que la misma metáfora normalmente está en la base de esa unidad.

Por eso los SO son unidades que desde nuestro punto de vista son idóneas para su enseñanza-aprendizaje en niveles bajos o intermedios (vid. 3.2.3).

En cuanto a la metonimia, desde el punto de vista cognitivo, “consiste en acceder mentalmente a una entidad conceptual a través de otra entidad” (Penadés Martínez, 2008: 100). Así, la proyección de un dominio fuente sobre un dominio meta en la metonimia se opera entre un dominio y un subdominio (en la metáfora son dominios conceptuales diferentes), por lo que nuestra manera de conocer el mundo se organiza en dos modelos conceptuales: 1) el todo y sus partes y 2) las partes de un modelo. Así, existen varios tipos de variantes metonímicas, atendiendo a estos dos modelos, como por ejemplo, PARTE POR EL TODO, INSTRUMENTO POR ACCIÓN, MANERA POR ACCIÓN, POSEEDOR POR POSEÍDO, etc.

Asimismo, es importante mencionar que algunos autores señalan la relación de continuidad entre la metonimia y la metáfora (Stepień, 2007: 397), incluso llegando a afirmar que hay bases metonímicas en las metáforas y viceversa.

Así, ejemplos de metonimia en los SO son: *alma cándida*, *alma de cántaro*, *alma de Dios*, *alma en pena*, *sin alma* (Penadés Martínez, 2008: 101). En estos SO está presente la metonimia conceptual PARTE POR EL TODO, puesto que *alma* denomina *persona*. Según Penadés Martínez (2008), sobre esta metonimia hay otra, INSTRUMENTO POR ACCIÓN, basada en nuestra cultura grecolatina y judeocristiana por la que el alma es la parte espiritual que nos mueve a las buenas o a las malas acciones. Por eso el lexema somático *alma* significa *persona*, pero también ‘persona que actúa de buena fe o al contrario’ (‘errante’ en el caso de *alma en pena*). Así como *alma de cántaro* se basa en la metáfora conceptual LAS PERSONAS SON OBJETOS. De este modo, un cántaro es una pieza de barro simple. De ahí el significado de ‘persona boba o alelada’.

En los SO *lengua de víbora*, *lengua de doble filo*, *mala lengua* (Penadés Martínez, 2008: 104) sucede algo parecido. Están presentes las metonimias PARTE POR EL TODO (*lengua* es *persona*) e INSTRUMENTO POR ACCIÓN (*de doble filo* por “hablar mordazmente”). Además, algunas tienen una base metafórica: LAS PERSONAS SON ANIMALES (*lengua de víbora*) y LAS PERSONAS SON OBJETOS (*lengua de doble filo* y *mala lengua*).

Por otro lado, también se dan las metonimias gestuales, como indica Adam Stepień (2008: 399-401)⁹⁴, *torcer* [alguien] *la boca*, *quedarse* [alguien] *con la boca abierta*, *cara a cara*, *poner* [alguien] *la cara larga*, *darle* [alguien] *la mano* [a alguien], *abrir* [alguien] *los ojos*, *írsele* [a alguien] *los pies*. Así, la metonimia conceptual ÓRGANO POR FUNCIÓN está presente en *irse* [alguien] *de boca*, *tener* [alguien] *mucha cara* (ÓRGANO POR EMOCIÓN), *echarle* [alguien] *una mano* [a alguien], *ojo clínico*, *andar* [alguien] *con los ojos bien abiertos*, *salir* [alguien] *por pies*, *tener* [alguien] *los pies en el suelo* (PIE POR FUNDAMENTO). La metonimia ÓRGANO POR PERSONA se da en *de boca a boca*, *cara nueva*, *ir* [algo] *de mano en mano*, *dichosos ojos que te ven*, *no poner* [alguien] *los pies* [en un lugar].

Con todo, para comprender la existencia de varios SO con un mismo lexema somático, pero con significados fraseológicos diferentes, Mellado (2004: 98-100) propone analizar los rasgos tipológicos que poseen los SO. Según la autora, no se trata de un concepto nuevo, sino de una característica notada y estudiada por varios autores (Burger, 1973: 37; Černyševa, 1984: 19; Häusermann, 1977: 89-90; Fleischer, 1982: 179; Ďurčo, 1994b: 76; Tristá, 1986: 55; Steffens, 1986: 215-217) (apud Mellado, 2004: 98-100).

En primer lugar, se parte del principio de que un lexema somático presenta en su significado denotativo varios semas que actúan sobre el significado del SO, así como el resto de los elementos del SO influyen en la activación o no de los semas del lexema somático. Estos significados fraseológicos provienen de semas de los SO de un mismo tipo (parte del cuerpo). Así, como se ha comprobado que existen varios SO con el mismo lexema somático, pero de significado fraseológico diferente o del mismo o parecido significado (series fraseológicas), se concluye que estas series se pueden agrupar o reagrupar según el sema que domine. Así, se analizan los rasgos tipológicos o rasgos semánticos del lexema somático, teniendo en cuenta sus semas externos y fraseológicos en los SO con esa palabra.

Con todo, algunos SO no pueden tenerse en cuenta en esta reordenación, ya que han perdido la relación entre el significado externo de la base y el significado fraseológico. Se trata de los SO cinéticos y los que significan límite espacial y se

⁹⁴ El autor analiza un conjunto de SO con los lexemas cara, ojo, boca, mano y pie en español y en polaco.

basan en una metáfora conceptual específica (como en los ejemplos *fruncir el entrecejo*, *estar hasta las narices*).

Así, tras analizar 37 lexemas somáticos del alemán, Mellado (2004) concluye que el eje del significado de los SO está en el sustantivo somático, de tal manera que (Mellado, 2004: 125) “las palabras nucleares desarrollan semas figurados que ya deben estar implícitos en sus significados externos, corroborándose este fenómeno paralelamente en lenguas distintas”.

De este modo, los rasgos tipológicos de los SO se deben a los sememas externos que se relacionan con la forma o la función de esa parte del cuerpo. Un lexema somático que designe una parte u órgano del cuerpo con muchas funciones, como por ejemplo *mano*, tendrá un número mayor de rasgos tipológicos y, por tanto, de series fraseológicas. Así, los rasgos tipológicos de *mano*, en torno a los cuales se forman las respectivas series fraseológicas, están relacionados directamente con el significado extrafraseológico del componente *mano* y de la polifuncionalidad que designa este somatónimo:

1. ‘Actividad manual’: *a mano*
 - ‘Trabajo’/‘inactividad’: *ponerse manos a la obra*; *estar mano sobre mano*.
 - ‘Destreza manual’/‘falta de destreza manual’: *tener mano para algo*; *ser manitas*; *ser un manazas*.
2. ‘Violencia’: *irsele [a alguien] la mano*, *levantar (o alzar) la mano [a alguien o contra alguien]*, *tener la mano muy suelta*, *ponerle a alguien la mano encima*.
3. ‘Ayuda’: *echar una mano (o una manita) [a alguien]*, *ofrecer una mano*.
4. ‘Poder’: *estar algo en manos de alguien*, *caer alguien/algo en manos de alguien*, *tener algo en la mano*, *abrir (o aflojar, o levantar) la mano*.
5. ‘Uso’: *ir de mano en mano*, *de primera mano*, *de segunda mano*
6. ‘Proximidad’/‘falta de proximidad’: *estar/tener a mano*, *estar a desmano*.

Para concluir este capítulo convenimos que las características de los SO son:

- a) Son UFS con un lexema de parte del cuerpo humano o animal.
- b) En cuanto a la función sintáctica, son muy abundantes los SO verbales en español, aunque hay de otros tipos, como adverbiales (*a regañadientes*), nominales (*cabeza de chorlito*), adjetivales (*de segunda mano*), preposicionales (*de espaldas a*) o de valor oracional (paremias: *Más vale pájaro en mano que ciento volando*; fórmulas rutinarias: *¡Tócate las pelotas!*). También se registran colocaciones (*dar la mano*, *fruncir el entrecejo*) y locuciones de verbo soporte (*dar pie a algo*).
- c) Son en general semiidiomáticos, pero algunos también pueden ser totalmente idiomáticos u opacos.
- d) El sustantivo somático es el eje sobre el que gira el significado de la unidad, presentando varios semas en su significado externo (polisémico).
- e) Los semas de un mismo lexema somático se activan o se ocultan en el significado de cada SO, lo que hace que se puedan distinguir series fraseológicas, cada una con varias unidades (SO) en las que el somatónimo se presenta con un mismo rasgo tipológico.
- f) El significado fraseológico de los SO viene dado frecuentemente por una metáfora y/o metonimia conceptual, lo que los hace particularmente expresivos.
- g) El significado fraseológico de los SO es generalmente amplio y su concretización depende del contexto de uso.

Teniendo en cuenta las mencionadas características, finalmente llegamos a nuestra definición de locución somática:

Entendemos por locución somática un subtipo de locución (UF), cuya estructura presenta un lexema somático, es decir, una palabra que designa una parte del cuerpo humano o animal o fluido que emana de este, y cuyo significado va influir directa o indirectamente en el significado de la unidad; es, en general, parcialmente idiomática y se basa a menudo en una metáfora conceptual.

Como hemos venido señalando, los SO y, en particular, las locuciones somáticas, debido a su significado semiidiomático y a la universalidad de la metáfora que normalmente incorporan, son las unidades más idóneas de la lengua para ser utilizadas por la Fraseodidáctica de ELE en los niveles bajos (A1 y A2) o

intermedios (B1 y B2), los cuales, por motivos que señalaremos en próximos capítulos (vid. 3.2.1, 3.2.2 y 3.2.3), no contemplan en sus programas o manuales (vid. 3.5.6) UFS idiomáticas por considerarse *grosso modo* que los alumnos no tienen competencia lingüística suficiente en esos niveles iniciales para comprender y asimilar el fenómeno de la idiomatidad.

Resumiendo, queremos incidir en que nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de SO en ELE quiere hacer llegar a los estudiantes de español la competencia lingüística a través de la adquisición de la competencia fraseológica desde el principio del aprendizaje de ELE. Nuestro deseo es que consigamos este objetivo en la segunda parte del trabajo.



3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE FRASEOLOGÍA EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON SOMATISMOS

3.1. Introducción

En esta parte de este trabajo nos centraremos primeramente en cuestiones de enseñanza-aprendizaje de las UFS, tras lo cual presentaremos nuestra propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de SO para la clase de ELE.

Así, en primer lugar, tendremos en consideración la escasa importancia que se ha dado en general en toda Europa y en España a la enseñanza-aprendizaje de Fraseología hasta muy recientemente, como ya señalamos (vid. 2.2.3.). Asimismo, expondremos las dificultades que se hacen sentir entre los docentes a la hora de llevar la Fraseología a la clase de ELE. Por otro lado, señalaremos los aspectos positivos que estas estructuras aportan a los alumnos de L1 o L2. Además, analizaremos cómo se valora la Fraseología actualmente y qué peso le confieren los documentos marco para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y de ELE, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007).

Además, examinaremos cuestiones como la *competencia léxica y fraseológica*, así como aspectos relacionados con la adquisición y memorización de elementos prefabricados. De este modo, diseñaremos un modelo metodológico para la enseñanza-aprendizaje de UFS coherente con las necesidades de los alumnos y con las características de las unidades.

Además, haremos un balance del papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación en general y en particular, en la enseñanza-aprendizaje de ELE y de Fraseología, con la finalidad de dotar a nuestra propuesta de una modalidad acorde con los nuevos intereses y necesidades de los estudiantes. Por ello, recurriremos a una selección de tecnologías digitales (TD) que sean adecuadas, eficaces, motivadoras para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE.

Asimismo, se analizarán dieciséis manuales actuales de ELE de todos los niveles (A1, A2, B1, B2 y C1, C2) con la finalidad de evaluar la presencia de la

Fraseología y su didáctica, y obtener unos resultados convincentes acerca del estado actual de la didáctica de la Fraseología en ELE. También se tendrán en cuenta en este análisis otros materiales, como algunas ediciones digitales de editoriales de ELE dedicadas a las UFS y tres libros específicos de enseñanza-aprendizaje de FR.

De este modo, llegaremos a nuestra propuesta didáctica (vid. 3.6.) con la que queremos demostrar que es posible enseñar-aprender Fraseología en clase de ELE de manera coherente y sin escollos tanto para los docentes como para los estudiantes. Esta propuesta se desarrollará en dos modos diferentes: el primero para ser aplicado en clase presencial con materiales, como fichas en papel, aunque también vídeos (no se excluyen las actividades digitales en la clase presencial); el segundo, una página web con la misma propuesta pero adaptada al soporte digital (vid. 3.6.3.).

3.2. La importancia de la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en la lengua materna (L1) y en las lenguas extranjeras (L2), y sus dificultades

Muchos son los autores que han denunciado la falta de contenidos fraseológicos en las clases de L1 y L2. Según González Rey (2006: 123-124), si en las clases de lengua materna su presencia ya es escasa, es aún más lo es en la didáctica de lenguas extranjeras (LE). Este panorama no es exclusivo de España, se da en toda Europa, a excepción de Rusia, en donde desde los años 70 se imparte como asignatura en la enseñanza regular y en las universidades. Precisamente es de las universidades de donde proviene la investigación teórica sobre Fraseología en Europa y también en España, y donde se imparte, teniendo su lugar en los programas curriculares. No obstante, eso no ocurre en la enseñanza regular. Los motivos son varios. Por un lado, la creencia de que las unidades fraseológicas, llamadas frases hechas, frases idiomáticas, modismos, etc., como ya vimos, son producciones de la lengua popular sin gran interés desde el punto de vista de la variedad normativa, por otro, la falta de preparación de los docentes y de recursos para preparar las clases. Por parte de los profesores hay un desconocimiento del ámbito y la extensión del fenómeno fraseológico, así como

del tipo de unidades que lo forman y las designaciones científicas de las mismas¹. Este aspecto unido a la falta de manuales que aporten contenidos y actividades conduce a los profesionales de la enseñanza de lenguas a dejar de lado en sus programaciones este tipo de estructuras de la lengua.

Por otra parte, en ELE el panorama es idéntico hasta muy recientemente. La situación de olvido, salvo raras excepciones, por parte de las editoriales, y de ausencia en los manuales de esta parte importante de la lengua ha sido señalada por numerosos autores. Este hecho no facilita que los profesores tengan una percepción de la importancia de enseñar en sus clases una parte tan expresiva de la lengua extranjera, ya que muchos de ellos no tienen una preparación teórica suficiente para enfrentar ese reto (González Rey, 2006: 142).

De este modo, el alumno extranjero siente una gran dificultad en comprender el significado y el uso de las unidades fraseológicas, tanto más, si su lengua y su cultura son más distantes de la nuestra, como señala Leal Riol (2011), desde la perspectiva de la enseñanza de ELE a anglófonos. Así, la autora además denuncia la “falta de diccionarios satisfactorios” (Leal Riol, 2011: 41) que presenten la traducción adecuada en la lengua materna de los alumnos (Leal Riol, 2011: 46).

Cuando el estudiante se encuentra solo ante la tarea de comprender el significado de una unidad fraseológica acude a un diccionario en el que aparece la expresión. Aquí se encuentra una verdadera dificultad. (...).

Hacen falta, pues, en los diccionarios definiciones que, en palabras de la autora, “calquen la idea y no la forma”, y añade (Leal Riol, 2011: 46): “una buena enseñanza de la fraseología española a estudiantes anglófonos exige un corpus de fraseología española y otro de fraseología inglesa”.

En cuanto a los diccionarios de lengua materna, también se observan algunas lagunas, como indican Torrent-Lenzen y Uría Fernández (2009). Así, acerca del DFDEA, (Torrent-Lenzen y Uría Fernández, 2009: 19):

En algunas entradas, los autores se apoyan en exceso en el significado recto o

¹ La mayoría de los autores señala la gran confusión que crean designaciones diversas de UFS, lo que significa conceptos poco claros sobre las mismas.

literal (en lugar de hacerlo en el fraseológico), en el origen y en el proceso diacrónico que ha tenido lugar (en lugar de tener en cuenta el significado sincrónico de nuestro momento histórico) y en el proceso de resemantización (en lugar de mostrar la desemantización que caracteriza a estas unidades).

Asimismo, desde la perspectiva del uso de los diccionarios para la traducción, Mogorrón Huerta (2012: 65) señala que,

Tras numerosas consultas de diccionarios para averiguar el significado de UF así como su(s) equivalente(s) en otro(s) idioma(s), hemos podido observar la enorme cantidad de UF que no están presentes en los diccionarios monolingües y bilingües más conocidos. (...)

Así, las dificultades se hacen notorias debido a la falta de manuales y diccionarios que sean una ayuda adecuada para profesores y alumnos.

A pesar de ello, observamos en estos últimos años cierto aumento en los contenidos y actividades fraseológicos en los manuales de ELE, lo que puede significar que la aplicación didáctica de los principios teóricos de Fraseología esté dando sus primeros pasos en las clases. En cuanto a los diccionarios, creemos que también se ha avanzado, con la publicación de importantes obras lexicográficas monolingües de Fraseología, como las de Penadés Martínez (2002): *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* y (2005): *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, y (2008): *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*, así como el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo REDES* (2004) de Bosque y Maldonado o el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (2006) de Ignacio Bosque, obra que se relaciona con REDES pero con una finalidad de consulta práctica para alumnos, profesores y traductores. Además, mencionamos el *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual. Locuciones y modismos españoles* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (2004), obra que tomamos como referencia para la selección de nuestro *Glosario de somatismos del español* (vid. Cap. 6).

En cuanto a diccionarios bilingües, citaremos la *Idiomatik Deutsch-Spanish* (Schemann et al. 2013) del grupo de investigación FRASESPAL, dirigido por Carmen Mellado Blanco, o el *Dictionnaire phrásaologique thématique français-espagnol* (2012) de Bardosi y González Rey.

No obstante, además de llamar la atención acerca de las dificultades que entraña la Fraseología en la enseñanza-aprendizaje de ELE, queremos subrayar su importancia. Estamos convencidos de que los primeros que deben comprender su valor en la enseñanza-aprendizaje de la lengua son los profesores. Efectivamente, son ellos los que tendrán que vencer las dificultades de la aplicación de los contenidos fraseológicos en clase de ELE y, apoyándose en recursos adecuados y guiándose por una metodología coherente, transmitirla a sus alumnos a través de una enseñanza efectiva.

En primer lugar, como ya expusimos (vid. 2.4.1.), las UFS son estructuras plurilexemáticas, es decir, contienen varios lexemas que por un uso repetido en una comunidad lingüística se han fijado. Por eso, estas unidades pueden contener palabras en desuso o arcaicas. En este sentido, las UFS pueden rescatar términos de una “muerte segura”, como indica González Rey (2006: 120). Son voces arcaicas que no se explican desde el presente, y así, las UFS tienen un “valor de refugio” en el sentido de conservación léxica, como el la unidad *Adonde fueres haz lo que vieres*, en la que se conserva la forma verbal del futuro de subjuntivo, hoy prácticamente inexistente en español.

Además, las UFS presentan variantes y variaciones debido a adaptaciones y a su uso en diferentes contextos o a la manipulación de titulares, eslóganes o chistes, es decir, son una fuente de creatividad léxica, lo que enriquece el fondo léxico de una lengua (*Todo depende de la Cristal con que se mire*²).

Las UFS, por otro lado, son portadoras de la cultura y las tradiciones de una sociedad. Muchas de ellas hacen referencia a costumbres pasadas y a hechos históricos, como en los ejemplos, *No se ganó Zamora en una hora* (referencia a una batalla), o *Jesús, María y José* (cuando alguien estornuda). Pueden ser un vehículo muy adecuado para presentar en clase de ELE aspectos variados de la cultura española, como trabajar la onomástica de las UFS, como la propuesta para

² Manipulación del refrán *Todo depende del cristal con que se mire* para un anuncio de la cerveza chilena Cristal (ejemplo de Internet).

clase de ELE *Rompecabezas de frases y dichos* de Alberto Gómez Bautista (2011).

Una vertiente más de la importancia de las UFS reside en el carácter de los refranes y de algunos enunciados y citas, como por ejemplo, *Cada oveja, con su pareja*, *Las paredes oyen*, *Sólo sé que no sé nada*. Se trata de estructuras que contienen un tipo de verdad o creencia que pueden vehicular prejuicios, por ejemplo, o una manera propia de entender la realidad, lo que propicia el diálogo, debate o discusión en clase de ELE.

Además, las UFS utilizan una serie de recursos de estilo: metáfora, metonimia, ironía, hipérbole, rima, etc. que también tienen rentabilidad en el aula de lengua extranjera, aspecto que algunos autores también han señalado, como Ruiz Gurillo (2008: 7-8), Padilla García (2008) (apud Ruiz Gurillo, 2008: 5) y Navarro (2004).

Finalmente, desde el punto de vista didáctico, hay que señalar la motivación de los alumnos cuando se abordan estas unidades en clase, particularmente, las idiomáticas. Es importante señalar que normalmente las UFS despiertan una gran curiosidad y activan en los alumnos un deseo de conocer su significado y su uso. Este aspecto lo ha subrayado también Leal Riol (2011: 43) cuando afirma que “los estudiantes generalmente manifiestan un gran interés por esta parcela del vocabulario sin necesidad de que el profesor los motive de manera especial”.

En las lenguas más próximas, como es el caso del portugués, el alumno tiende a comparar las unidades del español con las de su lengua materna y a encontrar muchas afinidades. De esta manera, se analizan indirectamente unidades de la lengua materna que pueden coincidir o no con la forma o el significado de los fraseologismos del español. Creemos que esta vertiente comparativa es muy motivadora para los alumnos que, por un lado, sienten valorada su lengua materna y, por otro, comprenden mejor el papel y la importancia de la competencia fraseológica.

Y, sin duda alguna, el valor del aprendizaje de FR reside en que el alumno sea más competente en la lengua meta y, por lo tanto, más próximo del hablante nativo que comprende y utiliza expresiones en su sentido figurado.

3.2.1. La Fraseología en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

Para evaluar el peso que tiene la Fraseología en la enseñanza-aprendizaje de LE, tenemos que acercarnos a dos documentos fundamentales en este ámbito: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (2001: 2002 versión española), y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2007), una adaptación de las orientaciones del MCER con descripciones muy precisas para la enseñanza-aprendizaje del español.

El MCER (2001) es un documento del Consejo de Europa que reúne orientaciones y principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y al evaluación de las lenguas. Es un intento de vencer (MCER, 2001: 1) “las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas”. Todo ello para un propósito fundamental: “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” y adoptar “una acción común en el ámbito cultural”, como se indica en las resoluciones R (82) 18 y R(98) 6 del Comité de Ministros.

Así, el objetivo del MCER es crear una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Por eso, describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. (MCER, 2001: XVII).

Asimismo, el MCER establece niveles de dominio que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje y a lo largo de la vida.

Por otro lado, el MCER (2001) se basa en el enfoque comunicativo y accional, y subdivide la competencia comunicativa en tres: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En cuanto a la competencia lingüística, el documento menciona que incluye “los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas (...)” (MCER, 2001: 13), sin mencionar de manera específica la competencia fraseológica. Más adelante divide la competencia

lingüística en seis: competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica³. Así, las UFS se encontrarían incluidas en la competencia léxica. Las denominaciones que utiliza el MCER (2001: 108) para denominar las unidades son:

- 1) *Fórmulas fijas*, entre las que se incluyen a) *exponentes directos de funciones comunicativas*, como los saludos; b) *refranes y proverbios*; y c) *arcaísmos residuales*, como *Válgame Dios*.
- 2) *Modismos*, divididos en: a) *metáforas lexicalizadas*, como *estirar la pata*, *quedarse de piedra*; b) *Intensificadores, ponderativos o epítetos*, como *blanco como la nieve* (‘puro’), como opuesto a *blanco como la pared* (‘pálido’).
- 3) *Estructuras fijas* del tipo, *Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo?*
- 4) *Frases hechas* que incluyen: a) *verbos con régimen preposicional*, como *convencerse de*, *atreverse a*, etc.; y b) *locuciones prepositivas*, como *delante de*, *por medio de*.
- 5) *Régimen semántico* o palabras que habitualmente van juntas, como *cometer un crimen/error*, *ser culpable de (algo malo)*, *disfrutar de (algo bueno)*.

Con todo, consideramos que el hecho de incluir todas estas unidades en la competencia léxica ya denota una inadecuación conceptual, así como es inadecuada y poco científica la denominación que se hace de las unidades y el hecho de colocar al mismo nivel estructuras y unidades que, en algunos casos no son del ámbito que ocupa la Fraseología. Por un lado, si se analiza este aspecto de manera más pormenorizada, se observa que no se hace una división entre sintagmas y enunciados. Por otro, se utilizan denominaciones, como *fórmulas fijas* y *expresiones fijas*, dando ejemplos de unidades diferentes. Dentro del grupo de las *frases hechas* se incluyen, sin un criterio claro, los verbos regidos por preposición y las locuciones prepositivas, únicas unidades que merecen, según el MCER, la denominación de locución. Además, en el grupo 5) las unidades que realmente se incluyen son las colocaciones, pero esta denominación no es la que se utiliza, sino la de *régimen semántico*.

³ Es conveniente señalar que González Rey encuentra diferencias entre las versiones francesa y gallega del MCER.

Es cierto que el apartado termina con la recomendación de que los usuarios del MCER podrán determinar (MCER, 2001: 109) “qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto; cómo se eligen y se ordenan tales elementos”.

En ello el documento presenta una gran apertura, pero al mismo tiempo una falta de precisión que no ayuda al docente en su tarea de enseñar Fraseología.

Por otro lado, el MCER establece seis niveles de aprendizaje: Acceso (*Breakthrough*), Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*), Maestría (*Mastery*). A su vez, estos seis niveles se compilan en tres: nivel A (A1 y A2), Usuario Básico; nivel B (B1 y B2), Usuario Independiente y, nivel C (C1 y C2), Usuario Competente.

Es importante señalar que el MCER introduce las UFS idiomáticas en la enseñanza-aprendizaje de las LE en una fase avanzada de progresión del aprendizaje, como se comprueba en los descriptores del documento. Es decir, cuando el alumno se encuentra en los niveles superiores: C1 y C2⁴. La razón de introducirse las UFS en el nivel de Usuario Competente reside en el entendimiento de la dificultad de comprensión que presenta su sentido opaco, al cual sólo se puede acceder a partir de los conocimientos adquiridos anteriormente en otros niveles.

Sin embargo, desde un punto de vista fraseodidáctico, el momento de introducir las UFS no es el más adecuado, como ha señalado González Rey (2006: 124):

(...) isto supón chegar tarde a una etapa que debería iniciarse no comezo da aprendizaxe da lingua, xa que ese momento tardío implica non ter o tempo suficiente de asentar una competencia verdadeiramente activa no uso das expresións fixas.

⁴ Descriptores del Marco de *Riqueza de vocabulario*: C1, “Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”; C2, “Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.” (MCER, 2001: 109).

La misma autora refiere que muchas veces el alumno no llega a los niveles superiores, porque no los necesita, o porque no es su objetivo alcanzar niveles tan altos. Pero, además, la razón principal reside en que el alumno necesita tiempo para adquirir una competencia fraseológica activa. Por ello, lo más rentable sería hacerlo de manera gradual, desde los primeros niveles de aprendizaje. Si, por ejemplo, en los niveles B1 y B2⁵ el alumno en comprensión lectora debe alcanzar un nivel general, no parece posible que no se le haya expuesto en ningún momento anterior a expresiones con algún grado de idiomatidad y de fijación.

Nuestra posición a este respecto es que la competencia fraseológica debe ser objeto de la didáctica del aula de ELE desde los niveles iniciales (A1 y A2), utilizando criterios metodológicos y de elección de las UFS más adecuadas. En esta selección debe tenerse en cuenta la presentación de contenidos fraseológicos de lo más sencillo a lo más complejo, de lo menos idiomático a lo más idiomático. Sin embargo, podrá haber otros criterios, como la proximidad de las unidades a las de la lengua materna.

Otro concepto del MCER (2001) sobre las UFS que no nos parece adecuado es que para su inclusión didáctica se recomienda sólo la interacción oral de contexto familiar, dejando a un lado la escritura, como si estas unidades no tuvieran cabida en el lenguaje escrito y más cuidado⁶.

En resumen, el MCER (2001) introduce la enseñanza-aprendizaje de UFS en las LE, pero no toma en consideración las denominaciones precisas de dichas unidades, ni presenta una clasificación coherente de las mismas. En lo concerniente a los momentos en que se debe introducir su enseñanza-aprendizaje, sólo las fórmulas rutinarias, denominadas *exponentes* directos de funciones comunicativas, y ciertos esquemas fraseológicos, denominados *estructuras fijas*, forman parte de los descriptores más bajos (A1, A2...). En cuanto a las unidades con idiomatidad, denominadas en los descriptores *expresiones idiomáticas*,

⁵ Comprensión lectora nivel B2 del Cuadro de autoevaluación: "Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea." (MCER, 2001: 31)

⁶ La oralidad está dividida en expresión oral e interacción oral. El nivel C2 incluye en la interacción oral la siguiente autoevaluación: "Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. (...)" (MCER, 2001: 31)

modismos y expresiones coloquiales, sólo se presentan en los niveles C1 y C2, es decir, en los más elevados. Otro tipo de unidades fraseológicas, como los refranes y las colocaciones (estas últimas no reciben esta denominación) no se mencionan en los descriptores.

Podemos concluir que el documento deja libertad para que los profesores decidan qué contenidos fraseológicos se deben incluir y el modo hacerlo, pero el tipo de unidades que menciona el MCER (2001) y las denominaciones de las mismas no son claros, por lo que no pueden ser una ayuda efectiva para los docentes. Además, los criterios de inclusión de las UFS en los niveles más elevados (C1 y C2) es, desde nuestro punto de vista, un error didáctico que se propicia por no establecerse un contexto teórico fraseológico coherente.

3.2.2. La Fraseología en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)

El PCIC (2007) es el documento del Instituto Cervantes (IC) que recoge el trabajo de renovación del currículum de enseñanza de ELE, aplicando las recomendaciones del MCER (2001), para su uso en la red de centros del Instituto Cervantes y como apoyo a todos los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE. El objetivo es ofrecer “un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español” (PCIC, 2007: 12).

Así, el PCIC (2007) toma los seis niveles de referencia del MCER (2001) y divide los contenidos en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje que corresponden a los enfoques que el Marco considera, como el carácter funcional y comunicativo de la lengua, la importancia de la cultura en un sentido amplio y el enfoque dado al aprendiente. El PCIC (2007) presenta la siguiente subdivisión de contenidos: 1) Componente gramatical: gramática, pronunciación y prosodia, y ortografía; 2) Componente pragmático-discursivo: funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, y géneros discursivos y productos textuales; 3) Componente nocional: nociones generales y nociones específicas; 4) Componente cultural: referentes culturales,

saberes y comportamientos socioculturales, y habilidades y actitudes interculturales; 5) Componente de aprendizaje: procedimientos de aprendizaje. Cada apartado cuenta con descriptores que registran con gran precisión los exponentes.

Se trata de un gran esfuerzo por dotar al español de un inventario completo de los aspectos de la lengua, del aprendizaje y la evaluación.

En lo concerniente a la presencia de la Fraseología, el PCIC (2007) en la *Introducción* hace una mención al referirse en el componente nocional al concepto de unidad léxica, el cual no se ajusta a la noción tradicional de palabra. Así, el PCIC, vol. 1 (2007: 305):

identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. Así, tomando como referencia criterios relaciona dos tanto con fines didácticos, como fraseológicos y lexicográficos, se incluyen en los inventarios del componente nocional toda una serie de unidades léxicas pluriverbales, como colocaciones y expresiones idiomáticas (sobre todo locuciones). Este enfoque se sitúa en una línea de investigación que parte de la base de que un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar.

En primer lugar, el hecho de presentar el léxico organizado en nociones generales y específicas nos parece muy adecuado, ya que ofrece un criterio de relación entre las unidades léxicas y las ordena semánticamente, lo que facilita su tratamiento didáctico. En segundo lugar, el concepto de unidad léxica que presenta el PCIC (2007) se aproxima mucho a nuestra concepción del fenómeno fraseológico, ya que tiene en cuenta el carácter pluriverbal y combinatorio de las unidades. Además, el documento distingue al menos dos tipos de unidades pluriverbales: las colocaciones y las expresiones idiomáticas⁷. En cambio, creemos que se da, al menos en las notas introductorias, más importancia al

⁷ Terminología del PCIC.

aspecto combinatorio que al idiomático, como se deduce de las siguientes aclaraciones (PCIC, 2007: 307):

Hay que tener en cuenta que la inclusión de la combinatoria en este inventario es sin duda novedosa y debe ser entendida como una ayuda para la correcta comprensión de una determinada noción, no como la única posibilidad combinatoria de las palabras correspondientes.

Por otro lado, el ejemplo con la palabra *duda* (PCIC, vol. 1, 2007: 308) y el tipo de unidades que se deben aplicar en los distintos niveles de enseñanza-aprendizaje, nos lleva a varias consideraciones:

B1	<i>tener una duda</i>
B2	<i>tener ~ dudas/la seguridad</i>
C1	<i>plantear/resolver ~ una duda, sembrar ~ dudas/la duda</i>
C2	<i>albergar/suscitar/alimentar ~ dudas/la duda, despejar ~ una incógnita/un interrogante/una duda</i>

En primer lugar, las unidades propuestas confirman la importancia dada a las colocaciones frente a otro tipo de unidades. En segundo lugar, este cuadro nos indica que el PCIC (2007) introduce las colocaciones en el nivel B1 y que establece una gradación de unidades más literales (*tener una duda*) en B1, a unidades más idiomáticas (*albergar* o *despejar una duda*), en C2.

Este planteamiento, nos parece muy adecuado en cuanto a la didáctica de las colocaciones. Lo que echamos en falta es otro tipo de unidades, como locuciones, enunciados de valor específico y refranes. Con todo, estas unidades están contempladas en los exponentes de los niveles C1 y C2, aunque no se hace una referencia explícita a ellas en la *Introducción*. Es más, parece poco adecuado utilizar, por un lado, la denominación de colocaciones y no mencionar locuciones, refranes y citas o enunciados. Así, por ejemplo, en el inventario de *Nociones existenciales* – *Existencia, inexistencia*, aparecen en C1 los ejemplos de las siguientes unidades, entre otras: *generar riqueza, suscitar dudas, despertar envidias, concebir un hijo, fomentar la investigación, extinguir un incendio*,

extinguirse una especie, dar lugar a una situación. En cambio, en C2 las unidades son: *infundir entusiasmo, sembrar el pánico, asolar un territorio, exterminar un virus, demoler un edificio, dismantelar una red, cargarse un proyecto, inducir a engaño, incitar a la violencia, haber de todo como en botica* (PCIC, 2007: 393-394).

De la observación de estas unidades concluimos, como ya habíamos apuntado, que la mayor parte de las unidades son colocaciones y de estas, las unidades de mayor idiomaticidad están en el nivel C2. Se destaca en este exponente la locución verbal, *haber de todo como en la botica*, la unidad más idiomática, aunque no totalmente opaca. Por otro lado, el PCIC (2007) incluye las expresiones idiomáticas en el uso coloquial, como se indica en la Introducción General (PCIC, 2007: 15): “se incluyen también aspectos relacionados con el uso coloquial –especialmente en los niveles más altos–, cuyo dominio denota un mayor grado de profundidad en el conocimiento y uso de la lengua por parte del alumno”.

Efectivamente, en los niveles C1 y C2 encontramos un gran número de UFS idiomáticas. Así, por ejemplo, en Funciones (PCIC, 2007: 205) *Expresar aversión*, el nivel C2 presenta unidades como, *me da grima/dentera* o *no puedo verlo ni en pintura*; en *Expresar preferencia* (PCIC, 2007: 206), el nivel C2 incluye *ni punto de comparación* y *no hay color* entre otras unidades. En *Expresar placer o diversión* (PCIC, 2007: 211) el nivel C1 incluye *me lo paso de maravilla* y *me muero/parto de risa*, mientras que el C2 menciona *me lo paso de miedo/de muerte, bárbaro, ¡qué gozada!* y *¡qué gusto!*. En *Expresar hartazgo* (PCIC, 2007: 211), el nivel C1 incluye *estar hasta la coronilla/las narices*, y el C2, *esto (ya) es el colmo, esto (ya) es la gota que colma el vaso*. En ocasiones parece que el criterio diferenciador entre C1 y C2 es la idiomaticidad, pero en otros tenemos dudas, como ocurre en *expresar indiferencia, me importa un pimiento* (C1) y *me importa un rábano/un bledo/un comino* (C2).

Por otro lado, otro tipo de UFS, no idiomáticas, las fórmulas rutinarias y discursivas, como por ejemplo, *buenos días, por favor, porque, por último*, se introducen en el PCIC desde A1.

En conclusión, en lo que respecta a la Fraseología, el PCIC (2007) distribuye las UFS entre los varios niveles de enseñanza-aprendizaje de la siguiente manera: en el nivel A se introducen las fórmulas rutinarias y discursivas, incluidas en el componente pragmático-discursivo, en el subapartado *funciones*; las colocaciones hacen su aparición a partir del nivel B1 y se distribuyen por los subsiguientes niveles hasta C2 incluidas en el ámbito del léxico. Las UFS idiomáticas, sobre todo locuciones y refranes, se reservan para los niveles más avanzados de aprendizaje, C1 y C2, y se encuentran en los exponentes de las funciones del componente pragmático-discursivo y del componente nocional.

Como factor, a nuestro juicio, menos positivo, se apunta la falta de denominaciones claras⁸ de las unidades y de una repartición más coherente y completa desde el punto de vista didáctico de las mismas en los diversos niveles, ya que en los niveles A y B no constan las unidades idiomáticas.

En lo concerniente a las colocaciones, estas están presentes desde los niveles más bajos. Sin embargo, no hay indicaciones claras acerca de los criterios para su inclusión, como también menciona López Vázquez (2010: 536), que señala asimismo una cierta desorganización de las unidades en el documento:

Sin embargo, esto no quiere decir que estas no tengan un lugar en el documento, sino que se encuentran dispersas en la mayoría de los puntos que componen el texto sin que exista ningún tipo de marca o índice que facilite su búsqueda o recopilación.

Además, según López Vázquez (2010), el PCIC (2007) recurre a una explicación acerca del modo de aprendizaje de los *exponentes fijos* en los primeros niveles (A1 y A2) que no aplica a otras UFS. Con ello se quiere señalar que el PCIC (2007) justifica que en los niveles bajos se aprendan las fórmulas rutinarias de memoria, sin llegar a un análisis más detallado, ya que el alumno no posee en este momento suficientes herramientas gramaticales para hacerlo, pero no acepta la memorización de unidades idiomáticas. En cambio, nosotros creemos que de la misma manera que se pueden memorizar ciertas fórmulas rutinarias,

⁸ En el componente gramatical, por ejemplo, se mencionan las locuciones adverbiales, en los niveles A1 y A2, cuando se exponen los contenidos del adverbio.

como *hasta luego*, *buenas noches* o *¿qué tal?*, también se pueden introducir expresiones como *tener mano izquierda*, *empezar con buen pie*, *tener mala pata*, *estar hasta las narices* o *tener buen ojo*⁹ con algunas estrategias para que los alumnos las memoricen, como veremos más adelante en nuestra Propuesta Didáctica (vid. 3.6).

Sentimos, pues, la falta de unidades idiomáticas desde los primeros niveles de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En este aspecto el PCIC (2007) no se distingue del MCER. Con todo, es necesario reconocer que otro tipo de UFS, como las fórmulas rutinarias y discursivas están presentes desde A1 y A2, así como un número muy abundante de colocaciones, a partir de B1 en adelante.

Creemos por lo expuesto que el PCIC (2007) representa un avance en la didáctica de la Fraseología de ELE. Con todo, todavía hay que deshacer algunas ideas preconcebidas acerca de la didáctica de estas estructuras que se mantienen en el documento, como la de que no se debe enseñar el uso coloquial en los niveles iniciales o que los alumnos no están preparados para entender y aprender expresiones idiomáticas en estos niveles, lo que determina la enseñanza de las UFS con idiomaticidad.

3.2.3. Enseñar y aprender Fraseología desde los primeros niveles

Estamos de acuerdo con los que apuntan las dificultades que entraña la enseñanza de la Fraseología, por un lado, y de su aprendizaje, por otro. También se ha señalado la falta de orientaciones o criterios teóricos y de materiales para la enseñanza, lo que ha influido para que los contenidos fraseológicos se hayan olvidado en los programas o se hayan quedado recluidos a los niveles más elevados. Así, Forment Fernández (1998: 340) indica que hay dos razones principales para darse esta ausencia. Por un lado, las características del significado de las UFS, y por otro, sus peculiaridades morfológicas y sintácticas que pueden suponer un obstáculo para el aprendiente de iniciación, el cual tiene que retener los aspectos más regulares del sistema lingüístico. No obstante, también señala la autora que la Fraseología es un contenido muy motivador para los alumnos, algo

⁹ En Carme Arbonés et al. , *Así me gusta* 1, Unidad 8: *Cuidate* (pp. 84-85).

con lo que coincide Navarro (2004: 2), la cual subraya el papel de las lenguas próximas:

Sin embargo, a pesar de la dificultad que conlleva la descodificación de este último tipo de lexías, el alumno, que ya desde el nivel perceptivo suele notar la índole de la combinación, está mucho más motivado ante una expresión idiomática que ante las fórmulas discursivas, rutinarias y colocaciones, ya que, sobre todo en el caso de las lenguas afines, no tiene demasiadas dificultades de comprensión para una gran parte de estas lexías complejas, por lo que le falta estímulo para fijarse en ellas y así incorporarlas a su aprendizaje activo

Desde nuestro punto de vista, si al alumno le motiva la dificultad del significado propio de las UFS idiomáticas y si, además, su lengua materna es una lengua próxima, como es el caso del portugués, italiano o francés, no vemos motivo para retrasar el aprendizaje de este tipo de unidades a niveles más elevados, so pena de que el alumno pierda un aspecto fundamental de la lengua o inicie de manera incompleta el aprendizaje de la misma, lo que podrá acarrear otros problemas a posteriori.

Además, es fundamental poner al alumno de LE en contacto desde el inicio con las estructuras metafóricas de la lengua (Navarro, 2004: [en línea]):

Es difícil, aun reconociendo la complejidad que entraña planificar la enseñanza de estas unidades léxicas, compartir propuestas metodológicas que sostienen que la fraseología no puede ofrecerse a alumnos que no posean un nivel medio o avanzado de español. Al contrario, es posible y necesario enseñar un vocabulario que incluya estas combinaciones, de modo gradual, desde el nivel inicial, adoptando como criterios fundamentales la frecuencia de uso, la estructura sintáctica y las capacidades semántica y pragmática.

Asimismo, las profesoras Rodríguez y Bernardo Vila (2011) desde su experiencia docente de ELE en Italia señalan la conveniencia de enseñarse Fraseología desde los primeros niveles (Rodríguez y Bernardo Vila, 2011: 132):

Como se mencionaba (...), en nuestra experiencia se ha seguido la vertiente de

estudiosos que consideran que su introducción [UFS] se haga en niveles iniciales; al igual que un nativo los adquiere desde su primer contacto con la lengua, en principio como competencia pasiva y más adelante como competencia activa, un aprendiente de una lengua debe estar expuesto a la L2 de modo natural . Además, las unidades fraseológicas introducidas de modo gradual incentivan el desarrollo de las competencias metafórica, irónica y referencial.

En la misma línea, nos parece adecuada la propuesta de Forment Fernández (1998: 341-344) de enseñanza-aprendizaje de Fraseología a partir de cuatro lexemas somáticos (*ojo, cabeza, pies y boca*). Así, la autora desarrolla los semas principales de estos cuatro somatónimos y crea las respectivas series fraseológicas. En cada serie hay unidades más transparentes y otras más idiomáticas, pero en todo caso, como ya vimos, los SO raramente llegan a ser totalmente opacos y , además, son unidades que se dan en todas las lenguas. Así, Forment Fernández (1998) indica que las unidades que se deben enseñar en primer lugar son las más motivadas. Por ejemplo, uno de los rasgos semánticos de *boca* es ‘hablar’ (una función directamente relacionadas con boca). Por eso, expresiones como *callar la boca* o *no despegar la boca* son transparentes, mientras que *a bocajarro* no lo es tanto. Es decir, las primeras serán más adecuadas para un nivel de enseñanza-aprendizaje de iniciación y la segunda para un nivel de continuación. Además, la autora también se basa en los procesos universales para expresar conceptos relacionados con acciones humanas que se relacionan con los nombres de partes del cuerpo humano, por lo que los estudiantes fácilmente reconocen el proceso de metaforización (Forment Fernández, 1998: 344-345).

Así, recogiendo los fundamentos de varios autores (Forment Fernández, 1998; González Rey, 2012; Navarro, 2013; Rodríguez y Bernardo Vila, 2011), creemos que la enseñanza-aprendizaje de Fraseología, particularmente de locuciones somáticas, debe hacerse desde los primeros niveles de aprendizaje, es decir, desde A1 y A2. Para resumir, expondremos algunos argumentos a favor:

- a) La idiomatidad es un fenómeno universal que se da en todas las lenguas;

- b) Los SO, por su naturaleza, presentan semas universales fácilmente reconocibles;
- c) Las UFS ofrecen matices de significado que difícilmente se podría expresar de otro modo tan vivo y sintético;
- d) Conocer UFS acerca al estudiante al hablante nativo, lo que significa aumentar su competencia lingüística;
- e) En general, los alumnos se sienten motivados ante las dificultades de significado que ofrecen las unidades idiomáticas y reconocen con frecuencia su aspecto formal (segmentación en el discurso);
- d) Desde el ámbito de la didáctica de la enseñanza de LE, la complejidad de un aspecto de la lengua debe mostrarse desde el principio del aprendizaje, aunque se deba hacer de manera gradual y coherente.

En suma, la Fraseología debe estar presente desde los primeros momentos del aprendizaje, ya que se trata de una parte de la lengua fundamental que sirve al hablante para expresarse con corrección y para sentirse partícipe de las convenciones de una sociedad.

3.3. Fundamentos teóricos e metodológicos de la didáctica de la Fraseología en ELE.

La didáctica de la Fraseología en ELE forma parte de la enseñanza-aprendizaje de ELE, de ahí que sea relevante analizar los enfoques y métodos que esta utiliza. Por ello, dedicaremos un espacio a presentar algunos de los fundamentos teóricos y metodológicos en que se apoya la enseñanza-aprendizaje de ELE para comprender de qué manera cumple su papel la didáctica de la Fraseología. Vamos a orientarnos a aquellos enfoques y metodologías que incluyen o pueden incluir la didáctica de la Fraseología, dejando al lado otras propuestas.

Así, en este apartado queremos establecer el marco didáctico que nos servirá de orientación para el análisis de los manuales de ELE, en primer lugar, y en segundo, y fundamentalmente, para lanzar las bases de nuestra propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE.

3.3.1. El enfoque didáctico

El enfoque didáctico es fundamental en enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que va a tener implicaciones en la elección de los contenidos, los materiales, y en la metodología en general. Por un lado, el enfoque se relaciona directamente con nuestra concepción de la lengua. En este sentido, podemos distinguir dos paradigmas. El primero concibe la lengua como exteriorización del pensamiento. Así, la lengua es algo mental y su origen viene dado por una capacidad genética humana (Chomsky: 1995) (apud Gómez Molina, 2004: 493). Esta concepción corresponde a los modelos lingüísticos más formales, como el estructuralismo. La segunda concepción de lengua otorga mayor énfasis al uso, ya que la concibe estrechamente unida a las necesidades e intereses de los usuarios (Wittgenstein: 1988) (apud Gómez Molina, 2004: 493), y en este sentido la lengua se relaciona directamente con los modos de vida, las costumbres y la cultura de una sociedad. En esta línea se posiciona la lingüística cognitiva que entrelaza lengua, mente y mundo. La lingüística cognitiva destaca que el papel fundamental de una lengua es conocer y comunicar, y se centra en el uso de la misma. Además, al relacionar estos tres aspectos, pone en causa las fronteras rígidas entre los varios niveles lingüísticos, así como ciertas dicotomías, como la de competencia/actuación.

La lingüística cognitiva da lugar a un modelo funcional basado en el uso en el que la morfología, el léxico y la sintaxis forman un continuum. En esta concepción el aspecto formal no se separa de su significado ni de su función comunicativa. Así, basándonos en este enfoque, creemos que la enseñanza del léxico en general y de la Fraseología, en particular, deberá integrar actividades muy variadas, tales como (Gómez Molina, 2004: 493):

actividades relacionadas con la estructura de las palabras (lexicogénesis), con las relaciones paradigmáticas (jerarquización, sinonimia, etc.), con las relaciones sintagmáticas (colocaciones, expresiones, frases léxicas, *chunks*) y con el valor en el discurso que implica el contenido que se comunica.

Por lo expuesto, el enfoque de la lengua de nuestra propuesta didáctica será el comunicativo, integrando las aportaciones de la lingüística cognitiva, pero

también desarrollaremos un enfoque léxico, cuyo objetivo será la adquisición de la competencia fraseológica.

3.3.2. Competencia léxica y competencia fraseológica

En los apartados 3.2.1 y 3.2.2 vimos que los dos documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el MCER (2001) y el PCIC (2007) afirman que se deben desarrollar las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática en la enseñanza de LE y de ELE. Ambos documentos tienen en cuenta la competencia léxica¹⁰, dando importancia también a la experiencia del sujeto, a los factores individuales y los conocimientos previos (Higueras, 2007: 71). La competencia fraseológica no se menciona como tal en estos documentos, pero la localizaríamos en la competencia léxico-semántica, ya que las unidades que se incluyen en dichos documentos, como vimos, son palabras y UFS¹¹. Así lo entienden otros autores, como Higueras (2007: 71), para quien la competencia léxica

(...) más bien se trata de una enorme variedad de palabras, frases léxicas y colocaciones que están memorizadas, junto a su gramática, es decir, a las reglas y particularidades morfológicas y sintácticas que permiten usarlas correctamente.

Aceptamos que hay una continuidad entre lo léxico y lo fraseológico, como ya observamos en la primera parte de este trabajo (vid. 2.4.6). Las colocaciones son uno de los límites entre estos dos ámbitos, entre la palabra y el sintagma¹². Sin embargo, reivindicamos una competencia fraseológica explícita en ELE que tenga en consideración las unidades de la perspectiva amplia (compuestos sintagmáticos idiomáticos, colocaciones, locuciones, enunciados de valor específico, fórmulas rutinarias y refranes) a la que tengan acceso los alumnos de ELE a través de una

¹⁰ El MCER la define: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”.

¹¹ La denominación de UFS no consta en ninguno de los dos documentos.

¹² Siguiendo a Zuluaga (1980), nosotros incluimos también los compuestos sintagmáticos idiomáticos, como *tocino de cielo*, que los consideramos ya locuciones nominales (Corpas, 1996), y que forman otra frontera con las palabras.

didáctica de las UFS adecuada a las especificidades de cada tipo de unidad. Por consiguiente, si entendemos la competencia léxica como un continuum, concluiremos que la competencia fraseológica forma parte de ella. Sin embargo, la Fraseología se extiende también hacia el otro lado de sus límites que tiene más que ver con el texto, como son los refranes. De este modo, hablar de competencia fraseológica es hablar de un ámbito más específico dentro del saber léxico, pues se trata de conocer y usar UFS, unidades variadas que merecen cada una de ellas un tratamiento didáctico específico.

Cabe preguntarnos qué significa conocer una UF, tal como se preguntaba Richards (1976) (apud Jiménez Catalán, 2002: 152) qué significa conocer una palabra. En este sentido, las respuestas de varios autores son que la competencia léxica tiene una dimensión multifacética, como propone Gómez Molina (2004: 491):

(...), puesto que la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes, etc., es decir a comprender y generar mensajes en todas las situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos.

Esta transversalidad del ámbito léxico también la hicieron notar anteriormente Nation (1990) (apud Gómez Molina, 2004: 498), Laufer (1991) y Lahuerta y Pujol (1996) (apud Jiménez Catalán, 2002). Es precisamente esa multimodalidad lo que hace que no sea fácil encontrar una definición sencilla de competencia léxica.

Tras un trabajo de recopilación y análisis de las diversas propuestas de definición de competencia léxica desde 1970 hasta 2002, Jiménez Catalán (2002) concluye, basándose fundamentalmente en Richards (1976) (apud Jiménez Catalán, 2002: 152), que el concepto se compone de los siguientes aspectos: a) dimensión lingüística (fonológica, morfológica, sintáctica y semántica; b) dimensión sociolingüística, es decir, su uso en determinados contextos; c) dimensión psicolingüística, es decir, el conocimiento receptivo y productivo, y en

la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental, y d) dimensión pedagógica, entendida como criterios de dificultad de aprendizaje de una unidad. Los cuatro componentes mencionados nos sirven para dar respuesta a lo que debe integrar la competencia fraseológica, aunque, como ya hemos apuntado, el énfasis en una u otra dimensión habrá que adaptarlo a las características de cada unidad. En este sentido es muy diferente la enseñanza de unidades como *Buenos días*, *Hasta pronto* u *Hola, ¿qué tal?*, que *estar hasta las cejas* o *no tener ni un pelo de tonto*.

De este modo, Jiménez Catalán (2002) señala que la definición de competencia léxica es necesaria, ya que es de enorme utilidad para la metodología de enseñanza de idiomas y para la investigación de los procesos y factores de aprendizaje de L2. Nosotros afirmamos que reflexionar y profundizar en el concepto de competencia fraseológica es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de LE y de ELE, ya que significa reconocer un papel preponderante a las UFS, distinguirlas, comprender sus especificidades y su significado y saber usarlas en contextos adecuados. Además, adquirir una mejor competencia fraseológica significa ser más competente en esa lengua.

Por otro lado y fundamentalmente, Jiménez Catalán (2002: 160) observa que la verdadera pregunta que debemos hacernos es cuál es la naturaleza de la competencia léxica, aspecto que intentaremos profundizar en el subapartado siguiente.

3.3.3. Adquisición de la lengua y didáctica de ELE

Así, en la didáctica de la Fraseología vamos a tener presente las teorías cognitivas sobre la adquisición del léxico de una lengua, es decir, vamos a bordar el fenómeno de la competencia léxica y fraseológica desde una perspectiva psicológica.

Muchos de los autores que trabajan en didáctica de léxico en LE y en ELE han estudiado cómo se procesan de las palabras en nuestra mente (Aitchison, 1987, Nation, 1994, Higuera, 1996, Baralo, 1997).

De este modo, la lingüística cognitiva ha acuñado un concepto teórico al afirmar que la mente humana posee un módulo de aprendizaje del lenguaje: el lexicón. El lexicón no es un almacén estático de unidades léxicas que se utilizan según las necesidades del hablante, sino una estructura dinámica y muy compleja. Es dinámica porque el proceso de aprender una palabra nueva implica muchas acciones, como memorizar, guardar, ordenar, establecer conexiones entre unidades de manera múltiple y sistemática. Además, el lexicón puede interpretar y generar palabras nuevas al haber aprendido el proceso de creación y sus reglas. Asimismo, tiene la capacidad de reconocer el significado composicional de una palabra (por ejemplo: *im-/pos/-ible*), es decir, reconoce y da significado a los monemas de que está formada. De este modo, los hablantes nativos de una lengua conocen miles de términos, pero no los memorizan individualmente, sino que extraen ciertas reglas generales y las aplican a los términos nuevos. Todo ese complejo proceso ocurre en el lexicón mental.

En este sentido, la investigación en adquisición del lenguaje en los niños ha dado nuevas pistas sobre el funcionamiento de ese módulo mental de aprendizaje. De niños aprendemos el lenguaje progresivamente (García Madruga, 2010: 188-189), pero hay un momento en que se detecta un salto exponencial¹³. El lexicón recoge las unidades aprendidas y las categoriza gramatical, morfológica y semánticamente. Estas reglas generales son las estructuras léxico-conceptuales. Parece que en este complejo almacén, las palabras son un elemento nuclear a partir de las cuales se generan reglas generales, fundamentales para comprender y producir nuevas unidades. El lexicón es dinámico, crea múltiples relaciones entre las unidades. A cada palabra nueva que se aprende se reorganiza nuevamente para alojar a esa unidad. Así define Higuera (2007: 14-15) el proceso de adquisición del léxico:

la adquisición del léxico no es sólo una suma de palabras que el alumno va memorizando y almacenando paulatinamente, sino que se trata de un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones – fonéticas, gráficas, semánticas,

¹³ Algunos estudios estiman que el número de palabras que conoce el niño al terminar la primaria es de 13.000; al acabar la ESO es de 60.000.

morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales – entre unidades léxicas que asocian y fijan información nueva a la conocida.

No se conoce bien el funcionamiento del lexicón, pero lo que sabemos de él nos ayuda en didáctica de LE a determinar qué tipo de unidades o estructuras enseñar en determinado nivel de aprendizaje y de qué modo (momento, materiales, tipos de actividades, frecuencia de repetición) las debemos presentar a los alumnos.

En el lexicón reside un proceso mental de clasificación que se organiza por categorías conceptuales. Así, este proceso parece que tiene un carácter universal, ya que la mayoría de las lenguas conceptualizan la realidad en categorías, organizadas en niveles de abstracción. Esa jerarquización es fundamental para conocer e integrar las realidades del mundo.

Para Aitchison (1987) (apud Higuera, 2007: 15), el lexicón es una compleja red mental cuyos nodulos son unidades léxicas, extendiéndose las conexiones entre esos nodulos más allá de lo que se había pensado en un principio. Las relaciones entre palabras suelen ser de coordinación (*cuchara-cuchillo-tenedor*), sintagmáticas (*pez gordo/azul turquesa/marino/eléctrico, carta personal/certificada/urgente/de negocios*), jerárquicas (*infusión, té*), o incluso de selección, cuando un término selecciona otro (*herméticamente cerrado*), como refiere Gómez Molina (2004: 495). Algunas de estas asociaciones están convencionalizadas, mientras que otras son de tipo individual.

En este sentido, una definición de léxico que nos interesa particularmente en didáctica de la fraseología de ELE es la de Gómez Molina (2004: 497) basada en Pinker (1984): “Entendemos por léxico del español el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa”.

Además de concebir las unidades léxicas más allá de la palabra, esta visión deja clara la importancia del léxico como elemento primero y por ello más importante para mejorar la competencia lingüística en general.

Siguiendo esta lógica, de la misma manera que en el lexicón hay palabras, también hay segmentos pluriverbales que establecen relaciones múltiples con otras palabras y otros segmentos.

3.3.4. Aprendizaje de segmentos prefabricados

Las investigaciones en el ámbito de la adquisición de lenguas han puesto de relieve que la lengua se aprende por segmentos o *chunks*, y lo que da fluidez y coherencia a nuestro discurso es la capacidad de usar esos segmentos de palabras. Así, en el lexicon no se encuentran solamente términos aislados, palabras, sino también segmentos o unidades pluriverbales (Lucas Puerta, 2006: 10-11). Así lo concibe también Cortina Pérez (2009: 101-102) que incluye en la competencia léxica palabras y UFS, en las que hay colocaciones, unidades idiomáticas y secuencias formulaicas¹⁴. Para la autora el desarrollo de estas unidades también es fundamental en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Así, señala que los estudios en el ámbito del análisis de la conversación ponen de manifiesto que la conversación está sujeta a principios y normas y que “se caracteriza por un abundante caudal de secuencias ritualizadas” (Cortina Pérez, 2009: 102).

Por otro lado, la lingüística de corpus se ha encargado de corroborar que en la conversación se encuentran siempre los mismos patrones, aunque los temas de las mismas sean muy variados. Estas unidades que se repiten en la conversación son facilitadoras del discurso, pero se han fijado previamente en el lexicon con un significado unitario, no composicional, como si se tratase de un único término. Para Cortina Pérez (2009: 105), en las secuencias formulaicas se da una automatización a la que se le atribuye una función pragmática que está determinada por el contexto. Según la autora, es fundamental en la enseñanza de una LE estimular el discurso oral con la enseñanza de estas secuencias, tanto en su forma como su uso.

3.3.5. La adquisición del significado

Debemos tener en cuenta también en enseñanza-aprendizaje de ELE las teorías de tipo constructivista provenientes de la Psicología. Así, Vygotsky (1933) afirma que la adquisición de la lengua se hace por interacción con los demás, con

¹⁴ Denominación de la autora.

el grupo social, y confiere gran importancia al aprendizaje en grupo, lo que se ha llamado mediación cultural. Por su parte, Piaget (1969) se centra en el individuo y sus experiencias previas. Además, habrá conocimiento, según el autor, si el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento y si se dan dos procesos: asimilación y acomodación en circularidad (retroalimentación). Por otro lado, Ausubel (1963) afirma que el individuo conoce cuando el aprendizaje es significativo para él. Esto significa que, por un lado, que el material de aprendizaje tiene que poseer un significado en sí mismo, es decir, que sus partes estén relacionadas siguiendo una lógica y, por otro, que el material sea de interés para el alumno, es decir, que este tenga algún conocimiento o relación con él de manera que sea más fácil que se sea objeto de su interés.

Los fundamentos constructivistas son importantes en la elección de los materiales, de los temas, la manera de realizar las actividades, es decir, para diseñar el modelo didáctico, ya que según lo expuesto, tenemos hacer que el estudiante aprenda con los demás (interacción con los elementos del grupo), activar sus conocimientos previos y elaborar materiales significativos para el alumno. De esta manera, Gómez Molina (2004: 498) señala:

La adquisición del significado de las palabras de la LE es un proceso constructivo que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto, sin olvidar que respecto a los tipos de codificación, la organización semántica es más eficaz que la fundada sobre categorías gramaticales o alfabéticamente.

Así, se señalan algunas pistas importantes para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología, como la necesidad de tiempo, concebido como necesidad de activar y reactivar en momentos diferentes el lexicón mental, y la necesidad de contextualización, ya que las UFS muestran su verdadera significación en el contexto. Además, se indica la conveniencia didáctica de reunir las unidades según criterios semánticos, que también tendremos en cuenta en nuestra propuesta didáctica.

3.3.6. Conclusiones

De todo lo expuesto en el apartado 3.3. concluimos que:

- a) Léxico y Fraseología forman parte de un continuum en que cabe hablar de unidades monolexemáticas y unidades fraseológicas.
- b) De los estudios acerca del aprendizaje sabemos que conocemos el lenguaje por medio de un módulo mental (lexicón) que almacena palabras y segmentos de palabras y las relaciona de manera dinámica.
- c) Esos términos y segmentos son inmediatamente categorizados por el lexicón constituyendo nódulos a partir de los que establece una compleja red de relaciones, unas convencionalizadas socialmente y otras de tipo personal.
- d) El aprendizaje de estas unidades (su anclaje en el lexicón) hace mejorar la competencia léxica y fraseológica, aspecto fundamental para mejorar la competencia lingüística.
- e) Conociendo cómo funciona el lexicón, el tipo de relaciones que suele establecer con otras unidades, podremos obtener un principio de modelo metodológico para aplicarlo a la didáctica de LE/ELE con la finalidad de mejorar la competencia lingüística de nuestros estudiantes a través de la enseñanza-aprendizaje de UFS.
- f) El enfoque de enseñanza-aprendizaje en el que nos situamos es el comunicativo y se centra en las necesidades lingüísticas de los alumnos y en la competencia lingüística en uso.
- g) Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua, los temas y materiales (textos escritos y orales, vídeos, imágenes, etc.) que se utilicen en la clase deben ser significativos para los alumnos; además, el alumno debe sentirse motivado e implicado en este proceso, y las actividades se tienen que organizar de manera que los alumnos cooperen y alcancen el conocimiento.

3.4. Hacia un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje de UFS en ELE

Desde el punto de vista del estudiante de ELE, y también del profesor, aprender UFS es una tarea ilimitada. A pesar de que las UFS del español son limitadas (vid. Cap. 6), no es posible, ni siquiera a un nativo competente, conocer todas las UFS de su lengua, como tampoco lo es conocer todas las palabras de un idioma. Ya ha quedado patente que conocer una UF es una tarea multidimensional, puesto que significa poseer una gran información compleja sobre la misma: a) un significado denotativo; b) una información gramatical y funcional (estructura, categoría, propiedades, frecuencia de uso); c) saber pronunciarla (conocimiento de producción oral); d) saber escribirla (conocer su ortografía); e) conocer sus relaciones con otras unidades léxicas y fraseológicas (relaciones paradigmáticas y sintagmáticas); f) conocer sus registros (formal, coloquial); g) saber la información cultural que transmite; h) conocer sus usos metafóricos; i) recordarla; j) utilizarla en el momento adecuado (situación, contexto) (Gómez Molina, 2004: 498).

Como se comprende fácilmente, es imposible ofrecer toda esta información al alumno cada vez que aparece una unidad nueva en la clase de ELE. Sin embargo, se le puede ofrecer de manera progresiva el contenido conceptual para que lo vaya almacenando en su lexicón y, con tiempo, vaya estableciendo relaciones con otras unidades. No obstante, cumplir con este proceso exige del profesor un gran trabajo de selección de unidades, planificación y preparación de materiales.

Además, el profesor deberá tener en cuenta las fases o etapas del aprendizaje que se relacionan con la adquisición de la LE, y que resumimos en:

- a) Comprensión o interpretación.
- b) Utilización.
- c) Retención (memoria a corto plazo).
- d) Fijación (memoria a largo plazo).
- e) Reutilización.

La primera fase de comprensión o interpretación se inicia con *input*, como indica Baralo (2001: 35), la cual señala que para que haya una buena adquisición

hay que exponer al alumno a un *input* comprensible¹⁵, con información extralingüística y contextual. El *input* debe ser suficiente y debe ofrecerse por interacción oral, lecturas variadas, audiciones y visionados de actos de habla comprensibles, es decir, a través de varias destrezas. Asimismo, para Higuera (2007: 93), que sigue los cuatro pasos de Woodward (2001: 153), en todos los niveles de aprendizaje se debe exponer a los alumnos a *input* en esta primera fase para que se produzca un aprendizaje no planificado. Una vez expuesto el alumno a un *input* suficiente, Baralo (2001) propone una serie de actividades de asociación entre unidades léxicas: morfológicas, semánticas, léxicas (incluyendo también de las expresiones idiomáticas), discursivas y pragmáticas. Esta sería la segunda fase, es decir, la de utilización de la lengua. Para Higuera (2007: 93), en esta fase “se trata de reforzar en la clase lo que ya está ocurriendo a nivel inconsciente ...”. En la fase de retención juega un importante papel la memoria, y esta está directamente relacionada con la frecuencia de aparición de los elementos que hay que aprender y con la diversidad de las prácticas de lengua que se realicen (Higuera, 2007: 94). Finalmente, las fases de fijación y reutilización se tendrán que valorar más tarde (memoria a largo plazo), en sesiones de repaso o de evaluación. Para Higuera (2007: 94-95), la cuarta fase es la de uso pleno de las unidades en actividades de producción. Además, la autora señala que se trata de una fase de mejora, ya que “esta fase tiene como objetivo recordar, generalizar y transmitir, lo cual redundará en una mayor percepción y en una mejora de la comprensión”. Así, su propuesta didáctica se fundamenta en que los alumnos buscan en el *input*, en primer lugar, el significado y, más tarde, la forma. Por ello, hay que dirigir a los alumnos a que perciban el *input*, para que puedan pasar después a una fase de memorización (Higuera, 2007: 87).

El procedimiento de Higuera (2007) es bastante dirigido y se opone a la manera más libre e incidental de aprendizaje a través del *input* preconizada por Baralo (2001). No obstante, estas cuatro (o cinco) fases forma parte de un proceso de aprendizaje en el que hay tener en cuenta que: es necesario tiempo para realizar todas las fases, cada alumno tiene una experiencia previa diferente, exponer al

¹⁵ Sujeto a la regla de Krashen de (i + 1) (2002), el llamado “enfoque natural”.

alumno a varios contextos le ayuda a comprender, y una manera adecuada de presentar las UFS es organizarlas por temas o nociones.

En cuanto a las actividades de clase, según Gómez Molina (2004: 499) hay dos modos de presentar los contenidos léxicos: del significado a la forma (por temas o nociones) y de la forma al significado. En cualquier caso, debe haber estímulos visuales (objetos, gestos, imágenes, acciones), sobre todo, en los primeros niveles de aprendizaje, pero también estímulos verbales (definiciones, paráfrasis, contextualizaciones, traducciones). Vamos a tener en cuenta todos estos recursos y procedimientos en nuestra propuesta didáctica (vid. 3.6.).

Por otro lado, Nation (1990) (apud Gómez Molina, 2004: 499) propone el siguiente método para la enseñanza de léxico:

- 1) Método directo¹⁶: se estimula en primer lugar con una imagen, un objeto o acciones.
- 2) Análisis de rasgos básicos: se trata de una definición analítica, con las ideas o características principales.
- 3) Aplicación a un contexto: el alumno tiene que llegar al significado por medio del contexto.
- 4) Definición por traducción: no siempre es posible, ya que los conceptos tienen que coincidir.
- 5) Elaboración individual de un diccionario: se trata de desarrollar la interlengua y el diccionario personal ayuda a establecer los significados y a recordarlos.

En lo que toca a actividades y unido a dos fundamentos que hemos referido en el apartado 3.3.3. y 3.3.4., el lexicón y la categorización de los términos, Buzan (1993)¹⁷ propone trabajar con los alumnos mapas conceptuales (*Mind Mapping*) o asociogramas. Así, los alumnos tendrían que registrar la información que reciben (unidades léxicas o fraseológicas) en mapas mentales. Al hacerlo están relacionando las nuevas unidades con lo que ya conocen, haciendo que este conocimiento sea significativo, como proponía Ausubel (1963). Los mapas conceptuales son una actividad gráfica que promueve la acción de los dos

¹⁶ Al contrario del Método natural que propone Baralo, Nation opta por presentar un estímulo visual y ofrecer a los estudiantes los rasgos de la palabra correspondiente al estímulo.

¹⁷ Vid. la página web de Tony Buzan, <http://www.tonybuzan.com>.

hemisferios del cerebro, ofrece una visión de conjunto y permite la memorización visual. Además, promueve la planificación y la secuenciación. Los mapas conceptuales exigen un esfuerzo intelectual de los alumnos y promueven la creatividad.

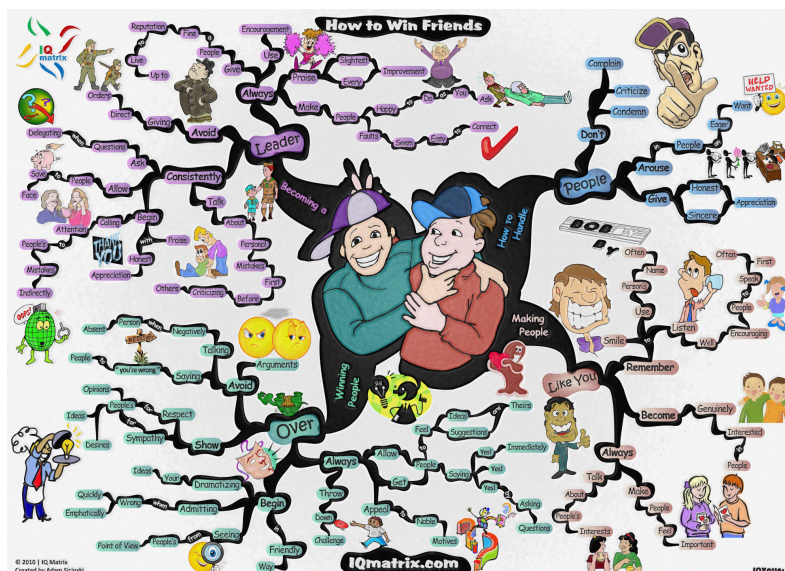


Figura 1 - Mapa conceptual realizado con la aplicación IQmatrix.com

Por otra parte, Krashen y Terrell (1983) formulan su enfoque natural basado en el *input* auditivo comprensible e insisten en que a más vocabulario, mayor comprensión. Estas autoras señalan la importancia del vocabulario en todos los niveles del aprendizaje, pero especialmente en los niveles de iniciación.

Por otro lado, Galisson (1991) entiende que las palabras transmiten una carga cultural y que el papel del profesor de lenguas es hacer visible este aspecto del significado. Se trata de valores añadidos al significado de una palabra, por ejemplo *paella* tiene el significado añadido de “Valencia”.

Asimismo, Lewis (1993 y 1997) (apud Gómez Molina, 2004: 501) señala la importancia de la comprensión de lectura y auditiva, sobre todo de esta última en la metodología de LE. Para el autor la segmentación, sobre todo, la colocacional, debe ser una actividad frecuente en clase de LE, ya que promueve la organización sintagmática y la fluidez verbal. El texto debe ser entendido con su co-texto. Así, los alumnos deben trabajar con textos y extraer de ellos los segmentos. Todos los estudiantes deben recibir un amplio *input* de vocabulario desde los primeros niveles, aunque no sean capaces de gramaticalizarlo. Para el autor aprender

expresiones institucionalizadas debería formar parte del programa de todos los cursos de LE. Asimismo, se debe tener cuidado en equilibrar el tipo de palabras: unas con más carga de significado y otras con menos.

3.4.1. El Modelo metodológico del Heptágono para la enseñanza de UFS

Tomaremos la metodología de Gómez Molina (2004: 502-507) para la enseñanza-aprendizaje de léxico como modelo en el que basarnos para nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de Fraseología y, en concreto, de SO entendiendo, como ya hemos dicho, que entre Léxico y Fraseología se da un continuum, pero sin olvidar las especificidades de las unidades que vamos a tratar.

Debido a esas particularidades también vamos a tener en cuenta el modelo macro-componencial de Timofeeva (2008: apart. 4.3.; 2013: 326-329), que hace una propuesta metodológica en base a la complejidad del significado fraseológico especialmente interesante para trabajar las unidades idiomáticas, en particular los SO (vid. 2.4.4.5.).

Estamos de acuerdo con los fundamentos teóricos en los que se basa Gómez Molina (2004), a saber: a) lingüísticos (la estructura del léxico, formación de palabras y tipologías léxicas); b) etnolingüísticos (dimensión cultural); c) sociolingüísticos (variedades sociales, contextos diferentes); d) psicolingüísticos (desarrollo de la interlengua); e) cognitivos (conocimiento a través del lexicón y del almacenamiento de unidades), y f) de lingüística aplicada (enseñanza-aprendizaje del léxico y de la fraseología).

Así, el modelo tiene en cuenta los dos intervinientes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, al alumno, el cual debe trabajar Léxico y Fraseología en todos los niveles de aprendizaje de la LE. En este sentido, cabe señalar que un gran número de autores (Corpas, 1996; Penadés Martínez, 1999; Higuera, 2007; González Rey, 2004; Navarro, 2004; Leal Riol, 2011) sienten la falta de contenidos fraseológicos en la enseñanza-aprendizaje los niveles iniciales de ELE, como ya señalamos en 3.2.3. En nuestro entender, es precisamente en los primeros niveles en los que tenemos que ofrecer al alumno una muestra de la variedad de unidades fraseológicas que existen en la lengua, siguiendo criterios

adecuados para que no se convierta este propósito en un obstáculo y el alumno se desmotive.

Por otro lado, el profesor debe plantearse la enseñanza de Fraseología como un objetivo específico del curso, dando la debida importancia a la competencia fraseológica en el desarrollo de la competencia lingüística general. Para ello, el docente debe seleccionar y graduar las UFS que van a ser objeto de enseñanza-aprendizaje del curso y elaborar actividades exclusivas que conduzcan a la consolidación del aprendizaje de las mismas¹⁸. Estas actividades se realizarán al margen del manual que, como ya han señalado varios autores y nosotros comprobaremos en el apartado 3.5., en algunos casos, no presentan contenidos fraseológicos o, si existen, son muy reducidos. Todo ello requiere un esfuerzo adicional por parte del profesor.

Así, para la realización de las actividades, el profesor se podrá guiar por siete pasos que forman una unidad metodológica para la enseñanza-aprendizaje de UFS. Nos hemos basado en el heptágono propuesto por Gómez Molina (2004: 503) para la enseñanza del léxico. En nuestro caso, la adaptación la vamos a utilizar específicamente para la enseñanza de Fraseología¹⁹ en ELE, y le daremos el nombre de *Modelo Metodológico del Heptágono* (MMH):

¹⁸ Una de esas actividades podrá ser elaborar un diccionario personal.

¹⁹ En el vértice 6 del Heptágono están las actividades que conducen a la enseñanza-aprendizaje de las UFS.

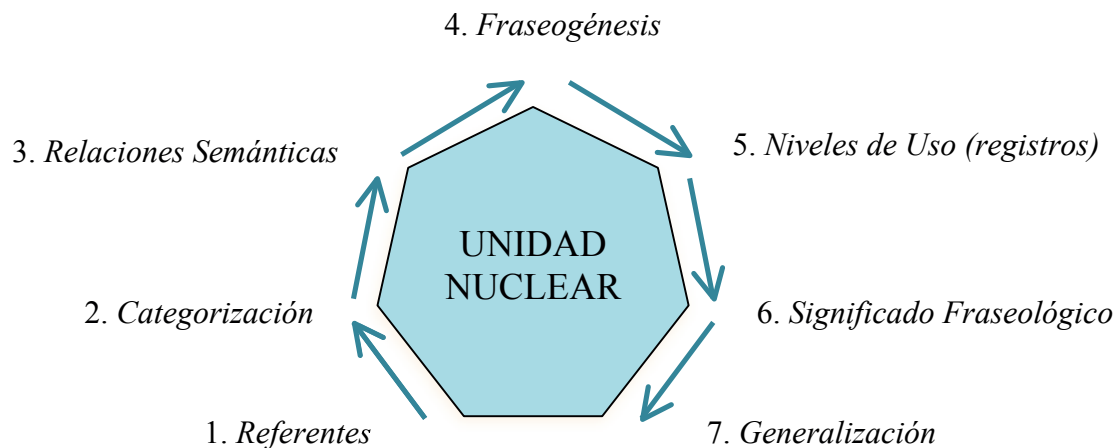


Figura 2 - Modelo²⁰ Metodológico del Heptágono para enseñanza-aprendizaje de Fraseología.

El MMH, adaptado a las especificidades de las UFS, en concreto, de los SO presenta varias fases y se inicia con actividades de *input*, a través de textos que podrán ser escritos, auditivos o audiovisuales. Del texto o textos los alumnos tendrán que destacar las UFS, comprendiendo su relación con el sentido general o tema.

En lo concerniente a los textos, es conveniente que sean variados, como noticias, anuncios, titulares, notas o mensajes, e-mails, chats o diálogos, entrevistas, textos literarios, vídeos, etc. Además, entendemos que dentro de lo posible, los textos deben ser auténticos. Es evidente que en un texto sin adaptar²¹ vamos a encontrar palabras y colocaciones, pero locuciones en menor medida, dependiendo del tipo de texto. Por eso, para trabajar las locuciones en general²², el profesor se verá obligado a una pesquisa y a una fina selección de textos. En nuestra propuesta didáctica se presentarán textos de diversa tipología (escritos y en vídeo) para la enseñanza-aprendizaje de locuciones somáticas en ELE para un nivel B1.

En el primer paso metodológico (*Referentes*) las actividades de clase van enfocadas a reconocer el significado contextual de la UFS y a hacer que el alumno las relacione con otras unidades léxicas o fraseológicas. El objetivo en esta fase es

²⁰ Basado en el Modelo del Heptágono de Gómez Molina (2004).

²¹ Las adaptaciones sólo son posibles en el caso de los textos escritos.

²² Más difícil, si se trata de un grupo específico de locuciones, como son los SO.

activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos de los estudiantes.

En un segundo momento, a partir de la información obtenida de manera menos organizada en la fase primera, las actividades se centrarán en asociaciones, agrupando las unidades por nociones (relaciones paradigmáticas) y por funciones gramaticales (relaciones sintagmáticas) por escrito. Para ello se les puede proponer realizar un asociograma (*Figura 1*), pero también se pueden proporcionar actividades asociativas por medio de ejercicios de relacionar.

En las actividades del paso tercero (*Relaciones Semánticas*) se trabajarán las relaciones a nivel de significado. En este paso, a través de un *input* significativo, los alumnos deben reconocer la forma de las unidades y a partir de ahí tendrán que indagar en su significado, su contexto y co-texto. Es el momento de utilizar los diccionarios para hallar el significado o significados (polisemia) de las UFS. Además, se trabajarán las relaciones de sinonimia, antonimia e hiponimia.

En este sentido, una buena práctica será que el alumno elabore su propio diccionario, ya que de este modo podrá registrar las unidades que sean nuevas, anotar sus significados y toda la información que le parezca relevante. El estudiante podrá volver al diccionario siempre que lo necesite, y rectificar, ampliar, repasar y fijar lo que ya vio en algún momento del curso o de otras fases de su aprendizaje. Las actividades con recurso al diccionario para la enseñanza-aprendizaje de UFS son recomendadas por varios autores, como Woodward (2001: 154-156) y Gómez Molina (2004: 499).

En la cuarta fase (*Fraseogénesis*) se propician actividades que pongan de relieve la estructura de la unidad y su rentabilidad. A pesar de que sabemos que las UFS son estructuras muy estables y en algunos casos únicas, muchas presentan elementos comunes en su estructura (*a mano, a mano alzada, a mano armada, a manos llenas, a ojo, a ojos vistas, a pecho*, etc.). En el caso de unidades que tengan un origen histórico o basado en alguna tradición, se debe propiciar esa información a los alumnos.

La fase cinco (*Niveles de uso o de registro*) de nuestro heptágono, se centra en actividades sobre los contextos y el uso. Una gran parte de UFS y de los SO

pertenece al uso coloquial, por lo que trabajaremos su contraste realizando actividades de contraste entre el uso estándar y el formal.

En la fase seis (*Significado Fraseológico*) de nuestra metodología utilizaremos el modelo macrocomponencial de Timofeeva (2008; 2011) y trabajaremos, en general el significado fraseológico de los SO, sobre todo, el sentido figurado a través del significado composicional de la unidad. Así, los SO son unidades semitransparentes en las que se puede activar la lectura literal de la unidad. El resultado es una imagen que explotaremos de manera didáctica. Además, analizaremos el significado cualitativo y/o cuantitativo de la unidad, así como la información acerca del sentimiento o actitud del hablante que transmite.

Cerraremos el heptágono (*Generalización*) con la fase siete realizando actividades de generalización. Así, se propondrán a los alumnos tareas de producción de textos escritos y orales en los que apliquen con corrección las unidades trabajadas. Se pondrá especial énfasis en los contextos orales interactivos, ya que una gran parte de las UFS aparecen en este ámbito.

3.4.2 Tecnologías digitales y enseñanza-aprendizaje de UFS

3.4.2.1. Tecnologías digitales y educación

La cuestión principal que nos debemos plantear es la relevancia de las tecnologías digitales (TD)²³ en la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE. No obstante, esa respuesta nos lleva a cuestionarnos también sobre el papel de las TD en la enseñanza-aprendizaje de LE y en la educación en general.

Para Martínez Aldanondo (2004: 3-4) el paradigma educativo de inicios del siglo XXI está caracterizado por haberse quedado obsoleto. Y ello se confirma en todos los niveles educativos, desde los iniciales hasta los universitarios. Esta desactualización se aprecia en un aspecto ampliamente demostrado: que los alumnos no salen de las aulas preparados para desempeñar un trabajo concreto, es decir, hay una desconexión entre lo que se aprende en el sistema educativo y el mundo real, al que se enfrenta el alumno cuando deja las aulas. Así, en la

²³ También conocidas por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

actualidad se necesitan personas preparadas para acompañar un mundo que cambia a velocidades vertiginosas y el conocimiento también se ha convertido en algo efímero. Sin embargo, el sistema educativo no se encuentra preparado para enseñar lo que los alumnos deben aprender.

Parece obvio que la tecnología está presente hoy en todos los ámbitos de nuestras vidas, no sólo en la educación. Sin embargo, las TD pueden ser herramientas poderosas para aprender a lo largo de la vida, para renovar el conocimiento. Así, la tarea de aprender a aprender en un paradigma complejo de cambio puede hacerse más fácil y rápida, aunque para Martínez Aldanondo (2004: 4) la solución no está en inundar las entidades educativas de aulas con ordenadores.

En este nuevo paradigma, el mundo educativo, o más bien el ámbito docente, se ha caracterizado por estar dividido acerca de los beneficios educativos de las TD. Así, algunos docentes han optado por implementar experiencias innovadoras en su clases, como Piscitelli (2010) en la Universidad de Buenos Aires. Este profesor de la asignatura de Procesamiento de Datos y su equipo pusieron en marcha en 2009 el Proyecto Facebook²⁴, utilizando la conocida red social en una asignatura de la Universidad. Los resultados fueron muy positivos y la posición del autor acerca del cambio que debe dar la educación es tajante (Piscitelli, 2010: XV):

Vivimos un tiempo de cambios acelerados que exigen más que el mero *aggiornamento* bibliográfico o la adopción de nuevas herramientas. No alcanza con incorporar textos o tecnologías, si lo que los sostiene es una pedagogía exhausta y limitada. Todos los que tenemos alguna responsabilidad en el desarrollo de la educación estamos siendo cuestionados, de manera manifiesta o implícita, por nuevos modos de crear y transmitir conocimiento.

En la misma dirección se sitúa De Haro Ollé (2010: 24) cuando se refiere a las implicaciones de la Web 2.0 en la educación:

²⁴ *El Proyecto Facebook y la posuniversidad* (2010).

La Web 2.0 no es un cambio tecnológico, ni un avance informático. Es, fundamentalmente, un cambio de mentalidad en la forma de utilizar Internet que implica una reestructuración en la forma mediante la cual la gente usa Internet. No es casualidad que este fenómeno coincida en el tiempo con el inicio de los blogs, los wikis y la creación de Wikipedia (<http://es.wikipedia.org>), esta última en 2001. Los blogs y wikis marcan el comienzo de unos nuevos sistemas donde cualquiera puede escribir en Internet de forma libre, sin necesidad de tener conocimientos de HTML, de saber lo que es un servidor Web o el FTP.

Asimismo, Marquès Graells (2007)²⁵ considera que las herramientas digitales pueden ser una ayuda importante para el aprendizaje:

Con independencia de los planteamientos psicopedagógicos que sustenten la acción docente (conductismo, cognitivismo, constructivismo, socio-constructivismo...) un buen uso didáctico de las TIC siempre enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para el autor, la sobrecarga de información a que se ven abocados los alumnos hace insostenible la estrategia didáctica memorística del modelo tradicional. Se impone, por lo tanto, su disminución y la utilización de metodologías socio-constructivistas de adquisición de conocimiento que se centren en los estudiantes y en el aprendizaje autónomo y colaborativo. La Web 2.0 ofrece aplicaciones y espacios propicios a esa interacción. Sin embargo, el profesor para hacerlos rentables en sus clases debe disponer de recursos, formación y experiencia en el uso educativo de las TD, y esto no siempre acontece. Así, algunos docentes, cada día menos, no han querido aceptar el reto que supone la adaptación a los nuevos recursos y, sobre todo, a probar y reflexionar sobre un ámbito nuevo.

En una posición a favor, Llorens (2011) en su blog *The Hybrid Thinking* expone diez argumentos²⁶ a favor de las TD en la educación “para, por lo menos, pensárselo” en respuesta a las críticas que comúnmente se han hecho a las TD

²⁵ <http://www.peremarques.net/web20.htm>

²⁶ <http://thehybridthinking.blogspot.pt/2011/02/deduce-el-resto-porque-eres-inteligente.html>.

desde el mundo educativo. Los motivos para utilizar las TIC en las aulas, según este autor, se resumirían así:

- 1) Porque ya hace mucho que la sociedad exige profesionales con competencias que no se enseñan en las aulas.
- 2) Porque uno de los objetivos de la educación es socializar para alcanzar otro, la capacidad crítica de los alumnos, pero la socialización de los jóvenes en la actualidad discurre por nuevos medios.
- 3) Porque se puede hacer lo mismo que se hacía dentro del aula con las TD, pero también se puede hacer fuera de ella, lo que es una ventaja y una novedad.
- 4) Porque se impone centrarse más en otros aspectos de la educación (capacidad crítica y de socialización) que en dar contenidos;
- 5) Porque el miedo, la pereza, el inmovilismo no son buenos consejeros para los educadores.
- 6) Porque a pesar de haber argumentos fuertes en su contra, los medios digitales traen muchas más ventajas que inconvenientes.
- 7) Porque el mundo digital es motivador para los alumnos y cabe a los educadores aprovecharlo en beneficio del aprendizaje de los alumnos y llevarlos a entender el verdadero motivo de su uso para el aprendizaje.
- 8) Porque desde la educación se puede generar un uso responsable y reflexivo de las tecnologías digitales, a pesar de que las familias y la sociedad en general hagan un uso irreflexivo de los mismos, lo que influye de manera negativa en los alumnos.
- 9) Porque los profesores deben hacer un esfuerzo por adaptarse a las tecnologías digitales y dar ejemplo.
- 10) “Y si no quieres ayudar, por lo menos no molestes”.

En esta línea, García, Portillo, Romo y Benito (2007: 2) señalan la existencia de una *brecha digital* entre la cultura de los estudiantes, nativos

digitales, y la de sus profesores, inmigrantes digitales, en el mejor de los casos, haciéndose patente la desigualdad entre unos y otros en lo referente a competencia digital. Este hecho constituye un problema, como señalan los autores pues (García, Portillo, Romo y Benito, 2007: 1):

El aprendizaje, el estudio y la educación juegan un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad, siendo uno de los motores de su proceso evolutivo. Es por ello que la docencia y los procesos de aprendizaje deben adaptarse permanentemente a las características de los individuos que en cada momento la componen.

Los autores trazan el perfil de los *nativos digitales*, es decir, de los estudiantes que hoy en día frecuentan nuestras aulas de la siguiente manera:

- a) Han nacido en la era digital y son usuarios permanentes de las tecnologías con una habilidad consumada (tecnofilia);
- b) Enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y vídeos, mejor que si fuera un texto escrito; consumen datos de manera simultánea de diversas fuentes; esperan respuestas instantáneas; se encuentran comunicados permanentemente, y crean sus propios contenidos;
- c) Están acostumbrados a hacer varias cosas al mismo tiempo (multitarea) y a realizarlas de manera rápida (también la toma de decisiones);
- d) Prefieren los formatos gráficos (los juegos) a los textuales, siendo su modo de acceso hipertextual en vez de lineal, y funcionan mejor trabajando en red.

Con todo, este perfil se completa así (García, Portillo, Romo y Benito, 2007: 3):

- e) “buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, provocando pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración y periodos de atención muy cortos (...)”;

- f) Tratan la información de manera somera y superficial;
- g) Están predispuestos a utilizar las TD en actividades de estudio y aprendizaje y si los centros educativos no disponen de ellos les conduce a un sentimiento de insatisfacción respecto a las prácticas escolares que les distancia de sus profesores.

Con todo, existe también una perspectiva crítica, como la de Cobo Romaní (2010: 131-145) que plantea la siguiente pregunta: *¿y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta?*²⁷. Así, este profesor hace un serio análisis de la cuestión, ya que para él se ha exagerado la importancia de las tecnologías digitales en la educación, fenómeno que él denomina *inflación digital*. Efectivamente, el problema no reside en las TD en sí mismas, sino en la manera en que se están promoviendo e implementando. Se trata de un problema estructural: la falta de competencias para gestionar y explotar información y conocimiento. Así, Cobo Romaní (2010: 133-134) recoge los resultados de un informe²⁸ de la Comisión Europea de 2008 en el que se señala que el impacto de las TIC en la educación y en la formación no ha sido tan significativo como se esperaba y que su inclusión requiere nuevos cambios tecnológicos, organizativos, de enseñanza y aprendizaje en las aulas, en los lugares de trabajo y en los entornos de aprendizaje informal. Por ello, el autor concluye que no se debe confiar a ciegas en el milagro tecnológico y que tras quince años de escuchar cómo Internet nos ha cambiado la vida, hay que tener presente que esos “milagros” sólo se dan en ciertos contextos, bajo algunas circunstancias y para determinados públicos.

Del mismo modo, Cassany (2012)²⁹ al analizar la lectura y escritura en línea, afirma que los alumnos no saben leer en línea porque carecen de espíritu crítico. Leer en Internet es difícil porque todos los textos aparecen uniformizados, pero en realidad tienen orígenes muy diversos y están cargados de variadas ideologías. Así, cabe al profesor el papel fundamental de enseñarles a filtrar la acumulación desjerarquizada de información de Internet.

²⁷ Título de su artículo como réplica a la frase proferida por Daniel (2001) “*las tecnologías son la respuesta*”.

²⁸ The International Development Research Centre (IDRC)

²⁹ Entrevista a Daniel Cassany (2012) en *Youtube*.

Se trata de un nuevo proceso de aprendizaje basado en la colaboración y en una relación interactiva entre los alumnos y el profesor gracias a las herramientas digitales.

Acerca de la lectura, una posición todavía más radical es la de Casati (2013: 19) que sostiene que el fenómeno de *colonización digital* afecta directamente a la atención de las personas con importantes repercusiones en los alumnos, ya que pierden la capacidad de hacer una lectura de calidad. Para el autor, el propio soporte de lectura, el libro, presenta unas características apropiadas para facilitar la comprensión (linealidad) y el aprendizaje. En este punto la escuela tiene un papel fundamental: enseñar a leer en profundidad (Casati, 2013: 91). De este modo, el *multitasking*³⁰ no es una prueba de que las cosas se hagan mejor, sino de un orden provocado por un diseño mal concebido y por la inercia tecnológica, y no debe considerarse un logro (Casati, 2013: 95-96).

No obstante, pese a las críticas que recibió, el proyecto *Facebook* de Piscitelli (2010) supuso en la Universidad de Buenos Aires dos cambios positivos no previstos. En primer lugar, el repensar la finalidad de la cátedra y los modos de hacer y, en particular, la dimensión pedagógica, tanto teórica, como práctica, que pasó a ser el eje fundamental, conduciendo a una profunda reflexión y preocupación. En segundo lugar, al situarse en un escenario de innovación de prácticas educativas como colectivo, se hicieron visibles los esfuerzos de otras entidades cercanas y lejanas en la misma dirección, lo que sirvió de motivación y de motor de acción. Piscitelli (2010 a) insiste en la necesidad de un cambio profundo que traspase el antiguo poder del profesor a los estudiantes, llegando a afirmar que: “En breve plazo ninguna pedagogía será posible que no pase por el *Do it yourself*, los entornos personalizados de aprendizaje y el contenido generado por los alumnos” (Piscitelli, 2010 a: XIX).

El autor enuncia once tesis que resumen un cambio revolucionario en el aula. De entre ellas destacamos tres especialmente interesantes para nuestro trabajo de manera sintética: la base constructivista de todo aprendizaje, el nuevo valor de las

³⁰ Realizar varias tareas al mismo tiempo.

imágenes y de lo visual más preponderante que lo textual, y el *rip, mix and burn*³¹, como modo de producción de la era digital.

Hasta el momento hemos adoptado el punto de vista de los educadores e investigadores, pero cabe observar el efecto que producen en los estudiantes las TD.

Haciendo un poco de historia, observamos que las nuevas tecnologías se empiezan a desarrollar partir de 1978, pero el acceso masivo a las mismas no se produce hasta inicios de 1990 en Europa. De ello se deduce que los nacidos a partir de esta fecha son verdaderos *nativos digitales*, término que utilizó por vez primera Prensky (2001) y que explica en su célebre artículo *Digital Natives, Digital Immigrants*. Esa primera generación de nativos digitales ya han pasado por la Universidad y eso quiere decir que todos nuestros alumnos en el momento presente son nativos digitales. Para el autor, una de las características de este colectivo es que no mantienen despierta la atención en las clases, al menos de la manera tradicional. En este sentido, García, Portillo, Romo y Benito (2007) señalan que la enseñanza “analógica” tradicional no los puede preparar de una manera óptima porque el uso de las tecnologías es uno de los nexos que los unen y los definen como generación o colectivo. Y afirman también (García, Portillo, Romo y Benito, 2007: 4):

Su nivel de decodificación visual es mayor que en generaciones anteriores, rechazando a veces los modos tradicionales de exposición, solución de problemas, toma de decisiones y otros utilizados en los procesos de educación.

En el fondo, lo que ocurre es que estos niños y jóvenes manejan con la mayor de las facilidades consolas de juegos, ordenadores, tabletas y móviles, adaptándose continuamente a los avances tecnológicos, como la incorporación de Internet a los móviles, nuevos juegos individuales o colectivos, herramientas diversas y aplicaciones para todo tipo de usos (saber el estado del tiempo, traducir

³¹ Expresión que proviene del mundo de la música y que nos atrevemos a traducir como “aprovechar, mezclar y usar”, aunque hemos recogido otra posible traducción en Internet: “recoger, sumar e integrar”.

palabras o frases, entretenerse, situarse en un espacio, buscar contactos e información, hacer compras y pagos, etc.).

En este contexto de revolución tecnológica y social, los profesores y, en particular los de LE, además de introducir nuevos espacios por medio de las TD, deben cambiar la forma de abordar, presentar y dinamizar los contenidos y los temas en sus clases.

3.4.2.2. Tecnologías digitales y enseñanza-aprendizaje de ELE

La inclusión de las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula de LE y de ELE se ha promovido desde 2001 por todo tipo de instituciones educativas, particularmente a partir de las recomendaciones del MCER (2001). Sin embargo, los primeros años de la emergencia de lo digital (Web 1.0) se realizó de manera desigual y poco programada.

Así, Juan Lázaro (2006: 360-361) señala que los esfuerzos realizados por algunos profesores para implementar en sus aulas las TIC no pasan de experiencias esporádicas. Asimismo, señala la autora que ello se debe a que la educación está en fase de cambio de paradigma en el que todavía no se han definido bien los papeles de los intervinientes. No obstante, la autora también indica que, pese a encontrarnos en una fase poco clara, los profesores deben tener una actitud activa y analizar las posibilidades que brinda Internet (contenidos, estrategias, actividades de lengua). En cuanto a la clase LE, se señala la necesidad de discriminar las destrezas que más rendimiento tienen en el aula presencial y así, debe prevalecer la interacción oral en la clase presencial y dejar los contenidos culturales y otros aspectos lingüísticos para las TIC.

De este modo, se está viviendo un proceso de reforma de la clase tradicional acompañada por la inclusión y expansión de las TIC, aunque la autora también plantee algunas incertidumbres sobre los resultados de dicha inclusión.

Lo cierto es que el uso de las TD en las aulas ha dado lugar cada vez más a propuestas didácticas para la clase de LE y de ELE, desarrollándose sobre todo a partir de la Web 2.0, es decir, a partir de 2004.

Al mismo tiempo, hacen su aparición los Entornos Virtuales de Aprendizaje

(EVA), entre los que destacamos la Plataforma *Moodle*, un recurso gratuito³² disponible para profesores y alumnos en un número elevado de centros educativos. Asimismo, la explotación de las potencialidades de la red para ELE ha dado lugar a múltiples trabajos de Máster y de Doctorado de Español como Lengua Extranjera en las Universidades. Se trata de reflexiones metodológicas y propuestas prácticas en las que las TD tienen un papel importante en mayor o menor medida.

Ello nos lleva a concluir que, si es verdad que debemos ser prudentes acerca de los resultados de esta revolución tecnológica en la educación, tampoco podemos quedarnos inmóviles y no llegar comprender de qué manera se pueden rentabilizar estas herramientas poderosas de manera eficaz para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

De este modo, González-Lloret (2012: 61-64) señala que existen un número significativo de herramientas en la red que pueden servir de desarrollo de las competencias generales y lingüísticas. Entre estas últimas, la autora menciona la competencia léxica y gramatical, la semántica, la fonética y ortoépica, y la sociolingüística y pragmática. Todas las competencias mencionadas se relacionan con la competencia fraseológica. Sin embargo, nos detendremos en especial en las herramientas para la adquisición de las competencias léxica y semántica.

Así, se señala la autora las herramientas *text glossers* o anotadores de texto³³ que son de gran rentabilidad para aprender léxico, ya que permiten añadir notas a las palabras de un texto, lo que permite al alumno ver rápidamente, por ejemplo, el significado de las palabras al pasar el cursor, y al profesor, gestionar la información y prever las dificultades al crear las notas (González-Lloret, 2012: 62). En lo referente a la competencia semántica, la autora menciona los diccionarios visuales. Así, el *Visual Thesaurus* para el inglés, al consultarse una palabra, ofrece al estudiante una red de relaciones semánticas de palabras y de algunos sintagmas. En dicha red o mapa el alumno puede pinchar sobre las palabras y se abren los respectivos campos semánticos. Este interesante proyecto

³² La Plataforma *Moodle* necesita un proceso de implementación para que funcione en un Centro, lo que significa que exista un Administrador, es decir, al menos un informático que haga también el seguimiento.

³³ La autora menciona FLAn (Foreing Language Annotator).

relaciona el inglés con el español, pero nuestra lengua se encuentra todavía en fase de realización (vid. *Figura 3*).

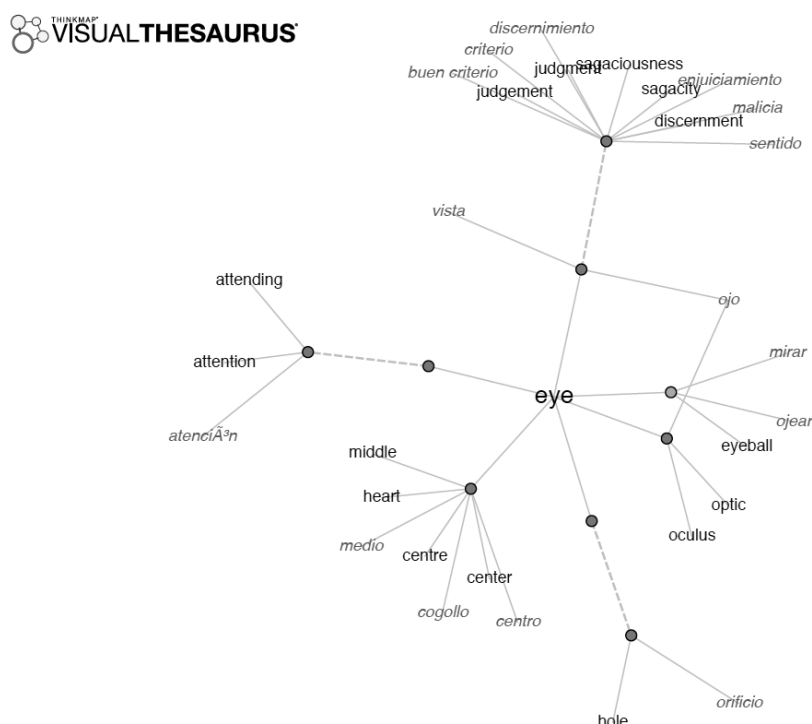


Figura 3 – eye/ojo. Visual Thesaurus

Otras herramientas para desarrollar la competencia semántica y léxica son los corpórea de lenguas, como el CREA Corpus de Referencia del Español Actual de la RAE, el LEXESP de la Universidad de Oviedo, el CORLEC-corpus oral de referencia del español contemporáneo de la Universidad Autónoma de Madrid, y los programas de concordancias, como los programas *WordSmith*, *Microconcord* y *Webcorp*. Estos programas son particularmente útiles para el aprendizaje de Fraseología, ya que permiten ver la frecuencia de las palabras y explotar las colocaciones en textos orales y escritos. Además, existen dos repertorios en línea abiertos al público para refranes y fórmulas multilingües: *BADARE*, de refranes meteorológicos, y el *Refranero Multilingüe* alojado en la página web del Instituto Cervantes (González-Lloret, 2012: 63).

Estas herramientas además de tener la funcionalidad de consulta, son un recurso muy útil para crear actividades para la clase de ELE.

En la línea de actividades para trabajar las palabras, se destacan las nubes de

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

animación, música y otros recursos. No basta con que estos estudiantes *nativos digitales* pasen muchas horas dedicados a juegos y herramientas digitales y estén motivados para estas tecnologías. Desde el punto de vista de la adquisición del conocimiento y, en particular, de las LE, tienen que saber convertir esa competencia en conocimiento efectivo.

No es propósito de este trabajo abordar de modo exhaustivo las experiencias y propuestas didácticas en ELE con recurso a TD. No obstante, mencionaremos algunos ejemplos como exponentes de un camino andado en la didáctica de LE que valoramos como positivo.

Así, Pitarch Gil, Álvarez Platero y Monferrer Daudí (2009) presentan un modelo para la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito de la enseñanza de lenguas a través del impulso del Portfolio Europeo de las Lenguas digital (ePEL)³⁵. Estos autores, habiendo implementado un PEL en papel, concluyeron que no era un instrumento didáctico práctico y rentable (Pitarch Gil, Álvarez Platero y Monferrer Daudí, 2009: 2-3). De este modo, proponen el uso del ePEL y resumen las ventajas de este instrumento digital de la siguiente manera: a) el acceso universal a la web; b) no estar dependiente de un soporte físico; c) ser flexible y poder ser personalizado; d) crear una relación de propiedad con su titular; e) poderse integrar en otras plataformas de la web.

Asimismo, Larraz (2007: 30), Saracho (2011: 497-498) y García Migura (2013: 819 y 823) explotan el modelo del *maze* digital como metodología para enseñanza-aprendizaje de ELE. Así, Larraz (2007) realiza una memoria de máster sobre los laberintos digitales y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de ELE. Saracho (2011), basándose en Larraz (2007), realiza una experiencia didáctica construyendo un laberinto digital para enseñanza-aprendizaje de ELE con falsos amigos del español y del portugués. Por su parte, García Migura (2013) utiliza el modelo laberíntico para desarrollar la competencia escrita en ELE a través de escritura compartida en wikis. Los resultados de estas dos últimas experiencias mostraron que tecnología y didáctica de ELE renuevan y fortalecen el aprendizaje de ELE.

En lo que concierne a la Fraseología y TD, tomamos algunos ejemplos de

³⁵ Muchas universidades españolas integran la *Red Portfolio Electrónico* (Blanch, 2008).

experiencias, como la de Higuera (2007: 108) para la formación de formadores que se diseñó en soporte CD-ROM. Se diseñó el material digital para dar a conocer el concepto de unidad léxica y de colocación y, además, de incorporar prácticas con ese contenido a la actividad docente. En sus conclusiones la autora reconoce que las actividades digitales fueron muy bien valoradas por los profesores en la medida en que fueron un buen complemento de la clase presencial.

También en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de colocaciones se posiciona el trabajo de máster de Ferrando (2009) centrado en el análisis y elaboración de materiales didácticos. En cuanto a la creación de materiales, la autora, tras la unidad didáctica para el nivel C en soportes tradicionales, desarrolla la WebQuest *La vida en Rosa*³⁶ como complemento a las actividades de clase de la unidad, cuyo contenido lingüístico es la combinatoria colocacional (Ferrando, 2009: 140-170). En esta propuesta la autora desarrolla actividades muy interesantes para la enseñanza-aprendizaje de colocaciones que incluyen un lexema denominativo de color.

Sin embargo, a pesar de que la actividad de Ferrando (2009) es hipertextual, pues presenta enlaces a diccionarios y a otros espacios informativos, y está bien concebida desde el punto de vista fraseológico, se trata de una trasposición del material de papel a un espacio digital, no añadiendo, desde nuestro punto de vista, cambios significativos. Este es un aspecto a tener en consideración a la hora de utilizar las TD en clase: qué aspectos novedosos y positivos aportan las actividades digitales. Desde nuestro punto de vista, una de las claves está en la reflexión del profesor, pero además, el profesor tiene que estar en constante reciclaje, ya que las tecnologías son efímeras en grado sumo. De este modo, el profesor también debe estar motivado para descubrir y probar las novedades en el área digital.

³⁶ http://wq.proele.org/webquest/soporte_horizontal_w.php?id_actividad=290&id_

3.4.2.3. Conclusiones

Utilizar las TD como recurso de enseñanza-aprendizaje de UFS es rentable desde el punto de vista de su adquisición en ELE, porque:

- a) se encuentran en un entorno virtual y pueden utilizarse de manera independiente del tiempo y espacio del aula, pero también pueden ser una actividad en el aula;
- b) orientan al alumno en la dirección correcta de su aprendizaje, sin distracciones que desenfocan su atención³⁷;
- c) son motivadoras para el alumno, ya que se le ofrece un espacio multimedia, modalidad muy completa desde el punto de vista del contexto (vídeo), de la interpretación de significados (imagen) y de la interactividad;
- d) permiten plantear al alumno diversos retos con grados de dificultad gradual, lo que añade motivación a las actividades;
- e) al ser interactivas (unas más que otras), hacen que el alumno se mantenga activo;
- f) ofrecen *feedback* al alumno y al profesor (dependiendo de las herramientas utilizadas), es decir, información sobre el estado del aprendizaje;
- g) dan la posibilidad al alumno de ser responsable de su propio aprendizaje y hacerse más independiente al superar solo las dificultades;
- h) son polivalentes, ya que se pueden utilizar como refuerzo o repaso de las actividades presenciales, como aprendizaje a distancia o *e-learning*.

En resumen, el profesor debe aplicar la Fraseodidáctica a actividades digitales si estas facilitan la finalidad de la enseñanza-aprendizaje y aportan ventajas evidentes. No es una tarea fácil, ya que hay que entrelazar conocimientos teóricos de Fraseología, conocimientos de Didáctica y de TD, lo que exige competencias

³⁷ Siempre que se hayan diseñado con coherencia o se hayan seleccionado correctamente.

específicas y variadas. Por eso, el profesor de ELE debe poseer un buen nivel de competencia digital y estar actualizado, ya que se trata de un ámbito que evoluciona con gran rapidez.

Acabamos señalando que no solo es posible enseñar y aprender Fraseología en ELE con recursos digitales, sino que esta modalidad ofrece muchas ventajas, siempre y cuando se siga un modelo fraseodidáctico coherente y adaptado a los intereses de los estudiantes. Para alcanzar este objetivo es fundamental seguir una metodología que guíe la secuenciación y construcción de las actividades (vid. 3.6.2.) en su diseño. Además, se deben seleccionar las herramientas digitales más acordes con aquellas y el soporte digital (blog, página web, WebQuest, Plataforma *Moodle*) que sea más rentable.

3.5. Análisis del tratamiento didáctico de la Fraseología en los manuales de ELE

El manual de ELE puede ser una herramienta clave en la enseñanza-aprendizaje de ELE, como indica López Vázquez (2010: 532), ya que es un instrumento didáctico que vehicula las competencias lingüísticas al estudiante y ofrece ayuda al docente para desarrollarlas de la manera más rentable. Normalmente el profesor de ELE utiliza un manual en sus cursos. Es útil porque es un soporte didáctico organizado para alumnos y profesores. Los estudiantes en general se sienten más seguros teniéndolo como recurso. Sin duda no es el único apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a menudo se convierte en eje de los cursos presenciales. También es una preciosa ayuda para el profesor que, en la mayor parte de los casos, va a organizar las actividades de clase a partir de alguno de sus aspectos. Por todo ello, en nuestro caso es importante indagar acerca de qué contenidos léxicos y, en concreto, fraseológicos contienen los manuales de ELE en la actualidad, en qué porcentaje se encuentran en los diversos niveles de aprendizaje y qué tipo de actividades proponen.

Por otro lado, el panorama editorial en lo que toca a los manuales de ELE ha cambiado a lo largo del tiempo de manera radical. Mientras que a finales de los años 80 existían muy pocos manuales de ELE, hoy disfrutamos de una amplia variedad. Ello se debe al surgimiento de editoriales nuevas, sobre todo a finales de

los años 80 y en los 90, algunas especializadas en ELE. Este incremento también responde a las nuevas necesidades de enseñanza: el español era en los años 90 una lengua que empezaba a expandirse por el mundo³⁸. Así, poco a poco, a medida que avanza el tiempo, más editoriales se han ido sumando al negocio de la enseñanza del español, dando a luz nuevos manuales, normalmente en tres niveles: inicial, intermedio y superior. A partir de la publicación del MCER (2001), las editoriales adaptan los manuales a los niveles recomendados por el documento y lanzan otros nuevos en los que se refleja el cuidado por integrar los nuevos avances teóricos en aprendizaje de idiomas. Desde la publicación del PCIC (2007), los manuales de ELE se adaptan a inventarios mucho más concretos, como ya expusimos (vid. 3.2.2.).

Por ello, en un trabajo de esta naturaleza, asumiendo que la didáctica de la Fraseología ha tenido en el pasado escasa o nula presencia tanto en los manuales de lengua materna, como de ELE, y en estos particularmente, como indican González Rey (2004: 119-120) y López Vázquez (2010: 532-533), queremos conocer el estado de la cuestión en la actualidad.

Para ello, hemos analizado dieciséis manuales de ELE que actualmente se encuentran en uso para comprobar en qué medida han tenido en cuenta los aportes teóricos y prácticos de los últimos años por la Fraseología del español, las orientaciones del MCREL y del PCIC y, en definitiva, la competencia fraseológica en la competencia lingüística general. Al referirnos a los aportes en el área de la Fraseología en ELE, queremos señalar la producción científica proveniente de las Universidades, de los trabajos de Máster y de Doctorado, así como publicaciones de experiencias prácticas de docentes. Algunos de estos investigadores son autores, coautores o coordinadores de los manuales de ELE que se publican actualmente.

3.5.1. Manuales de ELE para la muestra

El hecho de existir un número elevado de manuales en el mercado nos obliga a limitar la muestra de nuestro análisis. Así, los criterios de selección han sido los siguientes: a) que la muestra abarque todos los niveles de enseñanza-aprendizaje

³⁸ Se funda en 1991 el Instituto Cervantes.

de ELE; b) que contenga manuales vigentes con algunos años en el mercado; y c) que contemple manuales de muy reciente aparición. Desde nuestro punto de vista, la competencia fraseológica es de gran importancia en la adquisición de una LE y debe ser objeto de aprendizaje desde los niveles más bajos. De ahí la selección del primer criterio. Asimismo, los otros dos criterios se basan en un fundamento comparativo, ya que de este modo podemos analizar si se ha dado algún cambio en cuanto al tratamiento de los contenidos fraseológicos en el espacio de aproximadamente diez años³⁹.

Así pues, hemos analizado dieciséis manuales del Libro del alumno que abarcan todos los niveles de aprendizaje con el objetivo de recoger evidencias acerca de la presencia de contenidos fraseológicos y de su tratamiento. Asimismo, se tendrá en cuenta el papel que el manual otorga al léxico en general como marco que reúne unidades variadas. Por un lado, importa comprobar si existen contenidos fraseológicos en todos los niveles de aprendizaje, si hay algún tipo de criterio para su aparición en un determinado nivel y si existe algún plan para organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje con UFS.

En la *Figura 3* se recogen los títulos de los manuales del Libro del alumno analizados. Se señala la editorial y el año de publicación, así como los niveles a que corresponden. Es evidente que existen otros muchos manuales de ELE que podrían haber sido tomados para la muestra. Nuestra selección se ha hecho, en primer lugar, en base a los criterios apuntados y, en segundo lugar, a nuestra experiencia en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de ELE.

³⁹ Espacio de tiempo aproximado entre la publicación de los más antiguos y los más recientes.

MANUALES	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Sueña 1 (Nueva edición)</i> Anaya, 2000	+	+				
<i>Sueña 2 (Nueva edición)</i> Anaya, 2000			+			
<i>Sueña 3</i> Anaya, 2001				+ avanz.		
<i>Sueña 4</i> Anaya, 2001					+ sup.	+ sup.
<i>El Ventilador</i> Difusión, 2006					+	
<i>Dominio</i> Edelsa, 2008					+	+
<i>A Fondo</i> SGEL, 1994:1999				+	+	
<i>En Acción 1</i> EnClave ELE, 2007	+	+				
<i>En Acción 2</i> EnClave ELE, 2007			+			
<i>En Acción 3</i> EnClave ELE, 2007				+		
<i>En Acción 4</i> EnClave ELE, 2010					+	
<i>Método 1</i> Anaya, 2012	+					
<i>Método 2</i> Anaya, 2012		+				
<i>Método 3</i> Anaya, 2013			+			
<i>Método 4</i> Anaya, 2014				+		
<i>Prisma. Nivel Inicial</i> Edinumen, 2009	+	+				

Figura 4 - Cuadro de Manuales ELE por Niveles de enseñanza-aprendizaje de la muestra.

3.5.2. Criterios para el análisis de los manuales

Para la realización del análisis de los manuales utilizamos como herramienta metodológica para seleccionar los datos extraídos una tabla basada en el estudio de Vidiella Andreu (2012: 25) sobre el enfoque léxico en los manuales de ELE. La tabla, adaptada al estudio de las UFS en los manuales de ELE, nos permite recoger los datos más relevantes sobre la presencia y el tratamiento didáctico que se hace en los manuales de ELE de la Fraseología. Los nueve puntos del análisis se pueden resumir en: a) concepción de la lengua y de la extensión e importancia del léxico (puntos 1, 2 y 3) y, b) didáctica de la Fraseología (puntos, de 4 a 9). En

la segunda parte de la metodología damos especial importancia al tipo de actividades que se realizan con UFS.

TÍTULO: AUTOR: NIVEL: AÑO DE PUBLICACIÓN: EDITORIAL:	
1. Enfoque didáctico del manual	
2. Enfoque como se aborda el léxico	
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la fraseología	
5. Momento de la unidad en que se introduce la fraseología y finalidad.	
6. Tipos de actividades con fraseología que contiene el manual	
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de fraseología	

Figura 5 - Tabla de análisis de la presencia y tratamiento de las UFS en los manuales de ELE

Asimismo, se ha elaborado una tabla por cada manual del Libro del alumno (vid. 3.5.4.).

3.5.3. Síntesis del análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en los manuales de ELE

3.5.3.1. Niveles A1 y A2

Para los niveles A1 y A2 (Usuario principiante) se han analizado los manuales *Sueña 1*, *En Acción 1*, *Método 1*, *Método 2* y *Prisma Nivel Inicial*. De manera general, en todos los manuales analizados el léxico ocupa un lugar de destaque. La diferencia fundamental, desde nuestro punto de vista, estriba en la aparición o no en el manual de todo tipo de UFS, es decir, que además de palabras y fórmulas rutinarias, unidades bastante frecuentes, haya colocaciones, locuciones y paremias. Para nosotros, como ya expusimos en el apartado 3.2.3., los niveles iniciales de aprendizaje (A1 y A2) deben incluir todo tipo de unidades, aunque no explotadas con la misma profundidad. Creemos que en estos niveles se debe exponer al alumno con mayor intensidad a palabras y fórmulas rutinarias, unidades más necesarias en este estadio del aprendizaje para que el alumno pueda asentar las bases de la comunicación. No obstante, al mismo tiempo el manual debe proporcionar muchas colocaciones, algunas locuciones de significado transparente y enunciados o refranes que no ofrezcan demasiada dificultad en su interpretación o en su forma. Además de su aparición en el manual a través del *input*, la enseñanza de estas unidades también debe ser explotada con actividades, pues ya vimos que solo mediante un proceso de exposición, retención y fijación en el lexicón se puede dar por válido su aprendizaje. Por ello, tiene que haber en los niveles iniciales de aprendizaje actividades, al menos de introducción a las locuciones y los refranes.

Así, no encontramos entre estos manuales ninguno que contemple la competencia fraseológica de una manera completa. El manual que integra mejor todas las competencias de lengua es *En Acción 1* (2007) que, como el propio nombre indica, propone acciones concretas como objetivos de cada unidad y concibe la lengua como un sistema integral en el que se incluye el léxico. Desde el punto de vista didáctico ofrece un *input* muy abundante y variado, lo que para nosotros es fundamental. En este sentido, el léxico se transmite en gran parte en las actividades receptivas. Lo mismo ocurre con el léxico en las actividades de

producción que se encuentran integradas en actividades más amplias y menos dirigidas exclusivamente al aprendizaje del léxico. Este aspecto que, por un lado es positivo, por otro, deja un vacío en lo que toca a las actividades de relación entre las unidades y entre categorías, lo que en nuestra opinión resta calidad a la propuesta. Otro aspecto importante del manual es que lleva incorporado un glosario de palabras y colocaciones en español, inglés, francés, alemán e italiano, así como un apéndice gramatical en el que también consta el funcionamiento de las palabras.

Por otro lado, *Sueña 1. Nueva edición* (2000/2006) es una propuesta menos reciente y enfocada a que el alumno adquiera instrumentos para expresarse en situaciones concretas. A pesar de ello, el método confiere gran importancia al léxico y propone muchas actividades para su adquisición. Además de palabras, el manual presenta fórmulas rutinarias y colocaciones nominales y verbales. Lo que sobresale en el manual es la variedad de actividades exclusivas de léxico, sobre todo de palabras y colocaciones. En esas actividades se recurre frecuentemente a las imágenes como recurso didáctico. Como aspecto menos positivo apuntamos la escasez de *input* textual tanto escrito como auditivo. El manual aporta también un glosario de palabras y colocaciones en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués de Brasil por unidades, así como la transcripción de las audiciones. No se aportan locuciones ni refranes o enunciados. Desde el punto de vista fraseodidáctico es un método incompleto.

Prisma. Nivel Inicial (2009) también da un papel de importancia al léxico. Al inicio de cada unidad se recogen los contenidos léxicos. Además, incorpora unidades léxicas variadas, como palabras, fórmulas rutinarias, colocaciones y locuciones, aunque estas de manera ocasional. Se presta un cuidado especial al aprendizaje de dichas unidades, sobre todo, a su gradación, ya que las palabras y las colocaciones se presentan desde las primeras unidades, mientras que las unidades idiomáticas sólo aparecen a partir de la unidad 11. De todos, es el manual que se destaca por introducir en el *input* locuciones. Sin embargo, no aporta una propuesta para su aprendizaje, sino que simplemente las presenta. Otro acierto del manual son las actividades con palabras, fórmulas rutinarias y colocaciones, de tipología muy variada y bien secuenciada (vid. *Tabla 4* en

3.5.4.1.). Además, el *input* que ofrece el manual es muy rico, aportando contextos muy diferentes. Finalmente, el manual presenta un formato gráfico muy elaborado y con un impacto didáctico importante. Por un lado, las imágenes reales y la configuración de las actividades lo hacen muy atractivo, lo que redundará en motivación para los estudiantes.

Los manuales *Método 1* (2012) y *Método 2* (2012) son los más recientes y también confieren un lugar destacado al léxico. Asimismo, el aspecto pragmático está presente en su concepción didáctica, sobresaliendo en este sentido las fórmulas rutinarias. En el centro de su metodología se encuentra el alumno activo, por ello aplica actividades tanto de adquisición de léxico nuevo, como de activación del que ya posee. Sin embargo, tanto el nivel A1 como A2 se centran fundamentalmente en palabras y fórmulas rutinarias. Las colocaciones que presenta el nivel A2, *Método 2*, son de tipo nominal y no existen actividades de aprendizaje de este tipo de unidades. En el *input* del nivel A2 aparecen esporádicamente algunas locuciones, pero no se hace ninguna referencia a su forma o significado. El punto fuerte de *Método 1* y *2* está en la riqueza del *input* y la variedad de contextos que ofrece. Asimismo, las unidades que presenta en mayor número son las fórmulas rutinarias que se trabajan en actividades muy variadas. *Método 1* y *2* se destacan por ser especialmente atractivos por su grafismo e imagen.

En conclusión, podemos decir que los manuales de ELE nivel inicial, A1 y A2, no contemplan en sus propuestas una competencia fraseológica completa. Esto puede deberse al entendimiento de que en estos niveles no se deben incluir en el aprendizaje unidades idiomáticas, como se deduce de la lectura del MCERL y de los inventarios del PCIC. Sin embargo, varios de los manuales analizados tampoco desarrollan un trabajo riguroso con colocaciones o fórmulas rutinarias, unidades que no son idiomáticas. Todo lo cual nos lleva a decir que los manuales de ELE analizados de Nivel Inicial no transmiten al alumno una idea clara de lo que son las unidades léxicas y la competencia fraseológica, pero tampoco al profesor que se puede sentir desorientado si no posee una base teórica de Fraseología. Creemos que la competencia fraseológica debe estar patente en el aprendizaje de ELE desde el principio, y por ello el alumno debe ser expuesto a todo tipo de estructuras, como propone Lewis (1993, 1997). En esa exposición a

la lengua se debe tener atención en los niveles iniciales a que las unidades léxicas no supongan una gran dificultad para el alumno, pero ello no significa que desaparezcan. Unidades como locuciones, paremias (enunciados, citas y refranes) deben ser seleccionadas en los niveles iniciales con criterios didácticos. En este sentido, las colocaciones deben ser trabajadas desde el principio juntamente con las palabras, como sugiere Higuera (2007).

3.5.3.2. Niveles B1 y B2

Los manuales de Nivel B (Usuario independiente) de ELE incluidos en nuestra muestra son: *Sueña 2*, *Sueña 3*, *En Acción 2*, *En Acción 2*, *En Acción 3*, *A Fondo*, *Método 3* y *Método 4*.

Así, los manuales *Sueña 2* y *3* no suponen un verdadero enfoque léxico, ya que basan el estudio del léxico casi exclusivamente en palabras. En este sentido, los dos manuales desarrollan actividades variadas y muy completas con palabras (vid. en 3.5.3.2 *Tablas 10* y *11*). Sin embargo, como hemos mencionado, el ámbito léxico es reducido, lo que resta credibilidad a la propuesta. En cuanto a los refranes y locuciones, *Sueña 3* presenta las palabras en actividades contextualizadas, pero no se trabajan las colocaciones. Esta ausencia es, desde el punto de vista fraseodidáctico, el punto más débil de estos dos manuales.

En cuanto a los manuales *En Acción 2* y *3* (2007), proponen un aprendizaje del léxico basada en palabras y fórmulas rutinarias fundamentalmente, pero también en colocaciones y locuciones, aunque en menor medida, ya que las actividades con estas unidades son escasas. El punto fuerte del planteamiento didáctico es el abundante y variado *input* que ofrecen y la diversidad de actividades con palabras y fórmulas rutinarias. Las colocaciones son abundantes, sobre todo en *En Acción 3* (B2), en el *input* escrito y oral, y se desarrollan actividades colocacionales integradas con la gramática con dinámicas muy motivadoras, otro punto fuerte del manual. Las locuciones se presentan ocasionalmente en el *input*, a excepción de la unidad 9, en la que además de actividades de recepción, se desarrollan actividades con locuciones y se aporta

información en el cuadro de resumen “*Lengua y comunicación*”. El factor menos positivo es que no se incluyen refranes y otras paremias.

El manual *A Fondo* (1994), niveles B2 + C1, es un método concebido antes del MCER y del PCIC, pero aún vigente en el mercado. Se trata de un enfoque tradicional en el que se aporta un *input* escrito y auditivo de tipo cultural con temas sobre España e Hispanoamérica. El enfoque es léxico y amplio, ya que tiene en consideración en su planteamiento didáctico palabras, colocaciones (en menor medida), fórmulas rutinarias, locuciones, citas y refranes. Estas unidades son las que dan origen al título de cada lección, haciendo referencia al tema general propuesto. El punto fuerte de manual es el equilibrio que establece en el tratamiento de todas las unidades y en las actividades variadas, algunas direccionadas a la fraseogénesis de las unidades. El punto débil del manual son los temas poco actuales del *input* y la composición gráfica también desactualizada.

Finalmente, los manuales *Método 3 y 4* (2013/2014), niveles B1 y B2, aportan un enfoque de enseñanza-aprendizaje del léxico claro y amplio. Se concibe el léxico como un continuum en el que caben unidades variadas: palabras, colocaciones, fórmulas rutinarias, locuciones, refranes y enunciados. La presentación de las unidades se hace a través de *input* escrito y auditivo apoyado en el grafismo y las imágenes que se utilizan con finalidad didáctica. Además, diversas actividades integradas con la gramática incluyen locuciones y refranes. (vid. en 3.5.3.2. *Tablas 8 y 9*). Desde el punto de vista fraseodidáctico son los manuales más completos del nivel B. Como aspecto menos positivo subrayamos la ausencia de actividades de sistematización, sobre todo, con locuciones y refranes. Asimismo, el glosario final no refleja la riqueza fraseológica del *input* que presenta el método.

En conclusión, observamos algunas disparidades en las propuestas didácticas analizadas. Por un lado, algunos manuales solo trabajan con palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias. Por otro, algunos manuales incluyen también locuciones y refranes pero sin realizar un trabajo sistematizado con estas unidades.

3.5.3.3. Niveles C1 y C2

Los manuales de nivel C (Usuario competente) de la muestra son: *Sueña 4*, *El Ventilador* y *Dominio*.

El manual *Sueña 4* (2001) es anterior al MCER y corresponde al nivel de perfeccionamiento o nivel C. Desde el punto de vista del enfoque léxico, el manual recoge la importancia de la competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de ELE. El ámbito léxico se concibe de manera amplia, ya que se trabajan todo tipo de unidades: palabras, colocaciones, fórmulas rutinarias, locuciones y refranes. Las actividades de léxico son variadas y se realizan en un apartado específico de cada lección o tema, de manera que se comprueba un trabajo sistemático (vid. en 3.5.3.3. *Tabla 15*). Además, el manual hace un acercamiento al registro coloquial. Como puntos débiles del método señalamos el *input*, ya bastante desactualizado.

Asimismo, *El Ventilador* (2006) también corresponde al nivel C1. El enfoque del manual es comunicativo dando destaque al léxico. El manual aporta un planteamiento didáctico que incluye todas las UFS empezando por las palabras. Así, hay una gradación que pasa de la palabra a los compuestos y de estos a las colocaciones. También se trabajan las locuciones, las fórmulas rutinarias y los refranes. Se aporta un buen *input* y abundantes y variadas actividades de Fraseología (vid. en 3.5.3.3. *Tabla 16*). Un aspecto positivo más de este manual es que dedica actividades a trabajar el significado fraseológico. Como desventaja señalamos que no anexa un diccionario de locuciones y refranes, y no fomenta las actividades con el diccionario.

Finalmente, el manual *Dominio* (2008) concibe el fenómeno fraseológico desplazado del ámbito léxico en el que se incluyen sólo palabras. Se destaca la competencia gramatical que es la única que se menciona en los objetivos de cada lección. Las colocaciones no se contemplan en esta propuesta. Las locuciones y refranes se consideran unidades propias del registro coloquial, por lo que el manual propone actividades para la interacción oral con estas unidades. El punto fuerte de esta propuesta didáctica son las actividades con unidades idiomáticas,

particularmente con locuciones, tanto en actividades de recepción como de producción. Además, también presenta actividades de lengua muy productivas (vid. 3.5.3.3. *Tabla 13*). El punto débil del manual está en la ausencia de colocaciones, lo que nos lleva a concluir que los autores adoptan una visión estrecha de Fraseología en su propuesta.

En resumen, por un lado, los manuales de ELE de nivel C, en general incluyen en su propuesta didáctica todas las unidades. No obstante, al menos uno de los manuales analizados limita la entrada a las colocaciones, posicionándose en una perspectiva restringida de Fraseología con la que nosotros no estamos de acuerdo. En cuanto a la manera de presentación, también notamos divergencias, ya que en ocasiones se presentan como lista de expresiones y en otras, las unidades se presentan en contexto. Asimismo, en las actividades con UFS observamos situaciones diversas, sobre todo en la cantidad y la tipología. Acerca del *input* hay oscilaciones en la cantidad y calidad de los textos.

Es de referir que tratándose del nivel elevado de aprendizaje los manuales deberían afinar la terminología fraseológica abandonando nomenclaturas como la de frases idiomáticas o frases hechas.

Asimismo, en cuanto a la afirmación hecha por López Vázquez (2010: 539) de que en los manuales de ELE de este nivel (superior) dan un papel destacado a las locuciones adverbiales, no es correcto desde los datos de nuestro análisis. Lo que ocurre es que es el único tipo de locuciones que reciben una denominación correcta⁴⁰, ya que la nomenclatura de las unidades no es nada homogénea.

⁴⁰ En los objetivos de cada tema o lección y en las planificaciones generales.

3.5.4. Tablas de análisis de los manuales

3.5.4.1. Manuales A1 y A2

<p>TÍTULO: <i>En Acción 1</i> . Libro del alumno AUTOR: Elena Verdía, Marisa González, Felipe Martín, Inmaculada Molina, Conchi Rodrigo NIVEL: A1 y A2 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2007 EDITORIAL: EnClave ELE</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual tiene un enfoque comunicativo por tareas. No se trata de una tarea final al final de cada unidad, sino de microtareas concebidas como objetivos después de un <i>input</i> . Se da importancia a los contextos plurilingües y a estimular la competencia intercultural (pág. 59). También se pone una atención especial al alumno reflexivo sobre su modo de aprender y su evolución (sección “Mi portfolio de español”) en el aprendizaje de la lengua.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El léxico se introduce juntamente con la gramática. Esto se aprecia en las actividades y en los esquemas “Lengua y comunicación” en los que además se resume los aspectos pragmáticos. Se presenta inicialmente con <i>input</i> escrito (con imágenes) u oral. Se tienen en cuenta palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Palabras, fórmulas rutinarias, locuciones prepositivas y adverbiales y algunos sintagmas, como <i>cabina telefónica, boca de metro, oficina de correos, parada de taxis</i> (pág. 47). El manual no incluye ninguna unidad idiomática.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	Comprensión lectora y auditiva y producción escrita y oral. También se trabaja la interacción oral.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Las fórmulas rutinarias se introducen desde la primera sección de la unidad 1, <i>Hola, ¿cómo estás?, Adiós</i> , etc. (pág. 13). Las unidades hacen su aparición en el <i>input</i> de las varias actividades. El manual presenta un esquema de resumen en el que se incluye el léxico, la gramática y la pragmática (pág. 19, 47, 93). En algunas actividades hay <i>post-it</i> de ayuda con información formal sobre las unidades.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades son variadas: a) de audición y comprensión; b) de lectura y comprensión; c) de escritura y pronunciación; d) de producción oral interactiva; e) de relacionar las imágenes con las expresiones; f) de repaso y reflexión; g) de clasificación de unidades (palabras) (pág. 63); g) de huecos con las expresiones dadas.

7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	El manual no discrimina el léxico de la gramática, por ello toda la información gramatical y léxica se presenta normalmente compactada en breves secciones en cada unidad, “Lengua y comunicación”, que se amplía al final del manual (pp. 156-169). Además, se aporta un glosario de “Palabras y expresiones” en español, inglés, francés e italiano, con palabras, colocaciones y fórmulas, como <i>utilizar internet</i> , <i>¿Puedes repetir?</i> , <i>trabajar en parejas</i> , <i>trabajar en un banco</i> (pág. 179).
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Los contextos se ofrecen a través de textos escritos breves y sencillos como una página de la web (pág. 82) u orales, anuncios de los periódicos; diálogos entre amigos o compañeros.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	El glosario de palabras, fórmulas rutinarias y colocaciones al final del manual en cuatro idiomas. Cada tres unidades hay actividades de reflexión sobre el aprendizaje y de autoevaluación.

Tabla 1- Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *En Acción 1*

<p>TÍTULO: <i>Método 1. Libro del alumno</i> AUTOR: Francisca Cárdenas Bernal, Antonio Hierro Montosa y Sara Robles Ávila NIVEL: A1 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2012 EDITORIAL: Anaya</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual presenta un enfoque comunicativo con especial énfasis en la pragmática, el discurso y los usos culturales de la lengua. Se pone una atención especial en el alumno y en mantenerlo activo en todo el proceso y recurriendo con frecuencia a su capacidad de inferencia.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual se asume como una propuesta innovadora reuniendo los mejores aspectos de la metodología tradicional con las nuevas corrientes didácticas. Se basa frecuentemente en el estímulo visual, ya que la imagen, los colores y el grafismo en general son muy atractivos. Hay actividades que se centran en el aspecto formal de las palabras: su ortografía y pronunciación (pág. 29). En los cuadros de “Gramática y léxico” se ofrece un resumen de las estructuras, lo que parece indicar que se concibe el léxico integrado con la gramática (pág. 40 o 178).
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Fundamentalmente se trabajan palabras y fórmulas rutinarias, como por ejemplo, <i>Hola</i> , <i>¿cómo te llamas?</i> , <i>Buenos días</i> , etc. En algunas actividades se presentan segmentos, como por ejemplo, <i>tiene gafas</i> , <i>es pelirrojo</i> , <i>tiene los ojos azules</i> (pág. 37). También se mencionan las “locuciones de lugar” en los contenidos de la unidad 3, aunque se trata de un concepto de clase gramatical (adverbios de lugar). El manual no contempla unidades idiomáticas.

4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	En general se favorece la comprensión auditiva y lectora. También se proporciona la producción escrita y oral. Se estimula la interacción oral. En este nivel inicial se da prioridad a las fórmulas pragmáticas de la comunicación oral, por eso la interacción se ve muy favorecida.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Como se trata de un nivel de iniciación, las fórmulas rutinarias se introducen inmediatamente en el subapartado “Contextos” a través de breves diálogos (con imágenes) escritos o auditivos. Las colocaciones se presentan en el subapartado “Observa y aprende” que es el segundo bloque de cada unidad
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las colocaciones aparecen esporádicamente junto con las palabras, y se presentan en varias actividades : a) de reconocimiento de las unidades a través de audición; b) de observación y escritura de las unidades; c) de colocar la palabra al lado de la imagen correspondiente (palabras); d) creación de redes asociativas a partir de palabras(pág. 167). Como decimos, no hay actividades exclusivas de colocaciones. Más abundantes son las actividades para trabajar las fórmulas rutinarias.
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información se transmite a través de las imágenes visuales y el grafismo del manual, en gran parte, lo que le da calidad. Esto imprime mucho dinamismo al manual y una sensación de actualidad y de realidad. Sin embargo, las UFS que presenta el manual son muy reducidas: fórmulas rutinarias y algunas colocaciones.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Se proporcionan muchas actividades de contextualización, pero casi todas son muestras de lengua estándar en diálogos, textos. En ocasiones el estilo es coloquial.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Todo el manual está organizado gráficamente para estimular al alumno captando su atención y motivándolo. Así, las palabras, las fórmulas rutinarias y las colocaciones se presentan en textos auditivos y escritos, en actividades en las que la imagen (fotografías, dibujos, letras) y el color tienen un papel importante. El grafismo y disposición de algunas actividades también favorece la comprensión de la segmentación, como en “Informe Secreto” (pág. 50). Pero en general, a no ser las fórmula rutinarias propias del nivel A1, no hay un trabajo sistematizado de las colocaciones. Se trata de actividades esporádicas. Las unidades idiomáticas no constan en este manual. Al final del manual se encuentran las transcripciones de las audiciones y un glosario de palabras en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués de Brasil.

Tabla 2 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Método 1*

<p>TÍTULO: <i>Método 2</i>. Libro del alumno AUTOR: Diana Esteba Ramos, Salvador Peláez Santamaría, Purificación Zayas López NIVEL: A2 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2012 EDITORIAL: Anaya</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	<p>Presenta un enfoque comunicativo con especial énfasis en la pragmática, el discurso y los usos culturales de la lengua. Se pone una atención especial en el alumno y en mantenerlo activo en todo el proceso, recurriendo con frecuencia a su capacidad de inferencia para aprender.</p>
2. Enfoque como se aborda el léxico	<p>El manual se asume como una propuesta innovadora, reuniendo los mejores aspectos de la metodología tradicional con las nuevas corrientes didácticas. Recurre al estímulo visual, ya que la imagen, los colores y el grafismo en general son muy cuidados y atractivos, demostrando un uso didáctico para motivar al alumno, y presentar y hacer memorizar el léxico (actividad C, pág. 54; actividad 1, pág. 57). El léxico ocupa un espacio importante, destacándose el empeño en que el alumno adquiera léxico nuevo y que active el que ya posee.</p>
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	<p>Se trabajan fundamentalmente dos tipos de unidades léxicas: las palabras y las fórmulas rutinarias. Las palabras se presentan en el <i>input</i> que puede ser auditivo y escrito. A continuación, las actividades ponen de relieve las palabras para que el alumno las memorice, como en la actividad 2A de la unidad 5 (pág. 103). En algunos casos, junto a las palabras aparecen colocaciones, pero en menor medida, como en la actividad 1B y C de la unidad 3 (pág. 58) las unidades sintagmáticas <i>vestido estampado</i>, <i>vestido de rayas</i>, <i>zapatos de tacón alto</i>.</p> <p>Se le otorga gran importancia a las fórmulas rutinarias, debido al carácter pragmático del método, como en la actividad 15 de la unidad 3 (pág.73), <i>¿De verdad?</i>, <i>¡Vaya lío!</i>, <i>¡Ah, vale!</i>, y otras. Las locuciones se presentan de manera esporádica en el <i>input</i> y no se trabajan en actividades. Un ejemplo es la unidad <i>tener mucha cara</i>, en la actividad 13 de la unidad 1 (pág. 28); la expresión <i>la noche en blanco</i> de la actividad 11 de la unidad 5 (pág. 115), o la locución <i>para abrir boca</i> de la actividad de audición 1C de la unidad 7.</p> <p>El manual no trabaja colocaciones ni locuciones. Faltan actividades de introducción al significado idiomático.</p>

4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	El léxico y la fraseología se practican a través de la comprensión auditiva y lectora y la producción escrita y oral. También se trabaja la fraseología por medio de la interacción oral.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Las fórmulas rutinarias e introducen desde el inicio de cada unidad en el subapartado “Contextos” (<i>input</i>) a través de breves textos (con imágenes) escritos o auditivos. También se introducen en las actividades de esa misma sección. Además, en los esquemas gramaticales y comunicativos que hacen un resumen, por ejemplo, de los saludos y despedidas. Finalmente, en las actividades de la sección “Practica”, así como en la sección “En comunicación” en la que hay actividades más completas e integradas con fórmulas rutinarias.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades de enseñanza-aprendizaje de fórmulas rutinarias son variadas: a) de comprensión lectora (actividad 1A, pág.13, 16,); b) de clasificación en esquemas (pág. 21); c) de clasificación de listas de expresiones (pág. 22, 210); d) de huecos con la expresión; e) de comprensión auditiva y rellenar huecos; f) de producción escrita y oral, como preparar una conversación (pág. 29, 31); g) de elegir el tipo de trato (pág. 38); h) de relacionar mensajes con objetos (actividad 6, pág. 64); i) de clasificación de palabras (actividad 7, pág. 66); j) de audición y relacionar con imágenes (pág. 209); k) de fraseogénesis (pág. 211).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información acerca de las fórmulas rutinarias proviene, por un lado, del contexto (input escrito o auditivo), de los esquemas gramaticales, de la información en los márgenes de las actividades (listas de expresiones) y de algunas imágenes que ayudan a comprender las unidades. Al final del manual viene un glosario general de palabras en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués no europeo.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Se proporcionan muchas actividades de contextualización pero casi todas son muestras de lengua estándar en diálogos y textos. Aunque el estilo sea coloquial, las muestras de lengua no presentan la totalidad de las características de este registro, como es la idiomaticidad.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Todo el manual está organizado gráficamente para estimular al alumno captando su atención y motivándolo (imágenes reales y dibujos). Así, las palabras, las fórmulas rutinarias y las colocaciones se presentan en textos auditivos y escritos, en actividades en las que la imagen (fotografías, dibujos, letras) y el color tienen un papel importante. Podemos decir que se presentan de manera esporádica algunas colocaciones y locuciones (estas en menor medida), pero no se trabajan en actividades. El ofrece un glosario final es un recurso muy importante, pero en este caso

Tabla 3 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Método 2*.

<p>TÍTULO: <i>Prisma. Nivel Inicial</i>. Libro del alumno. AUTOR: Equipo Prisma, Águeda Alba, Ana Arámbol, Cristina Blanco, Raquel Blanco, Isabel Bueso, Gloria Caballero, Ana Dante, Esther Fernández, Raquel Gómez, Ainhoa Larrañaga, Adelaida Martín, Ramón Martín, Silvia Nicolás, Carlos Oliva, Isabel Pardo, Marisa Reig, Marisol Rollán, María Ruiz de Gauna, Ruth Vázquez, Fausto Zamora. NIVEL: A1 y A2 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2009 EDITORIAL: Edinumen</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual presenta un enfoque comunicativo que aúna diferentes tendencias metodológicas para satisfacer las exigencias de cualquier tipo de alumno. El interés del método recae sobre el estudiante, que se concibe como agente social, es decir, como individuo que tiene que poner en práctica habilidades lingüísticas y no lingüísticas en un contexto y cultura determinados.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual otorga gran importancia al léxico. Al inicio de cada unidad, 19 en total, se exponen los contenidos léxicos en un ítem separado de otros. Además, se sigue un método integrado en el que gramática y léxico se ofrecen en conjunto. Se da una gran importancia a la configuración de las unidades, sobre todo de palabras. También se trata de un enfoque graduado, ya que de la palabra se pasa a la segmentación, a las colocaciones y, de estas, a las locuciones, aunque no de manera explícita. Por ejemplo, en la Unidad 13 se presenta la estructura <i>pasarlo muy bien/de vicio/de miedo/de maravilla/bomba</i> . Con ello, se inicia al alumno en el aprendizaje de la idiomática. Otro aspecto interesante es que la enseñanza del léxico incluye la categorización, ya que varias actividades se destinan a ello.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Palabras principalmente, pero también se contemplan algunas colocaciones, aunque son más abundantes las nominales. Asimismo, se presentan algunas locuciones, de manera puntual, como <i>darse un homenaje</i> , <i>dar una vuelta</i> (pág. 113). También se contemplan las locuciones prepositivas, denominadas así en el manual, pero concebidas desde la gramática (pág. 29). Desde las primeras unidades se presentan fórmulas rutinarias, como las fórmulas de saludo y despedida. A pesar de que se da entrada a algunas locuciones, a partir de la unidad 11, nos parece una orientación fraseológica insuficiente para el nivel A2.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la fraseología	Comprensión escrita y auditiva y producción escrita y oral, sin olvidar la destreza interactiva.

5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Las fórmulas rutinarias se introducen desde las primeras unidades. Las colocaciones aparecen puntualmente junto a las palabras, haciendo parte del grupo de unidades que el alumno tiene que aprender en este momento de la unidad. En lo concerniente a las locuciones, se presentan en las últimas unidades, a partir de la 11. En este momento, el manual también se introduce palabras con idiomatidad. El objetivo, expresado en los contenidos, por ejemplo en la unidad 11 (pág. 112), es dar a conocer al alumno las “expresiones de la jerga juvenil”.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades dedicadas al léxico del manual son muy abundantes y variadas, pero se basan principalmente en las palabras. No obstante, también se trabajan los segmentos, colocaciones y algunas locuciones. La tipología de las actividades es: a) de clasificación por rasgos formales, sobre todo de las palabras (pág. 13); b) de <i>input</i> escrito (palabras y fórmulas rutinarias sobre todo, aunque también locuciones puntuales) (pág. 16, 113); c) de hallar el significado y las valencias de un verbo (pág. 17); d) de audición y rellenar huecos o marcar una opción (pág. 19, 39); e) de relacionar palabras e imágenes, sobre todo con palabras (pág. 23, 25, 30, 32,); f) de buscar en el diccionario y clasificar por un rasgo determinado (pág. 25); g) de aprender el significado con imágenes (locuciones prepositivas, pág. 29); h) de memorización y fijación de la forma, sobre todo con palabras (pág. 30); i) de comprensión lectora y de dibujar (pp. 30-31); j) de categorización, sobre todo palabras (pág. 32, 33, 71); k) de autoevaluación (pág. 33, 53); l) de <i>input</i> auditivo y reconocimiento con imágenes; ll) de interacción oral (pág. 41, 42); m) de indagar en el significado de palabras; n) de poner en relación unas palabras con otras de su ámbito semántico (pág. 51); ñ) de colocar una lista de palabras en un texto con huecos (pág. 61); o) de escribir el nombre de las partes (palabras) de una realidad en una imagen (cuerpo humano, pág. 72); p) de activación del léxico con imágenes (pág. 82, 92, 112); q) de revisión general; r) de relacionar una columna de unidades con la columna de significados; s) de elección múltiple (pág. 116); t) de distinción de momentos del texto (<i>Actividad 1</i> en pág. 192); u) de producción escrita (escribir un cuento, pág. 139); v) de tipo lúdico (actividad 5.9, pág. 63).

<p>7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas</p>	<p>Las unidades que se presentan contextualizadas a través del <i>input</i> escrito y auditivo no aportan información adicional. El manual expone con frecuencia unos recuadros de llamada de atención (lupa) en los que se hacen observaciones concretas de léxico (cada bocadillo trata de un único aspecto), como en <i>Recuerda</i> (pág. 193). Algunas actividades, por su naturaleza, aportan el significado de las UFS o de las palabras. En cuanto a las fórmulas rutinarias, se conciben desde la gramática (como fórmulas o marcadores discursivos) y se presentan en cuadros gramaticales (pág. 19, 52). Algunos de esos cuadros gramaticales acaban por favorecer el estudio de ciertas colocaciones. No se aporta ninguna información acerca del uso contextual de las unidades fraseológicas.</p>
<p>8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS</p>	<p>El manual aporta <i>input</i> muy variado y abundante tanto escrito como oral, por lo que los contextos presentados son también muy variados. Los registros que predominan son el formal, dentro de las acciones corrientes (escribir un mail, rellenar un documento, solicitar información a un desconocido etc.) e informal, como diálogos con amigos.</p>
<p>9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología</p>	<p>La variedad de contextos presentados y las muestras de lengua diversificadas favorecen el aprendizaje del léxico en general. También, el recurso al uso del diccionario en varias actividades. El estímulo al uso de idiomatismos o de UFS en la oralidad forma parte de ese aprendizaje. La graduación de las unidades: de la palabra, a los sintagmas y colocaciones y más tarde, a las locuciones. Una gran cantidad de esquemas y cuadros que sintetizan las estructuras. La variedad de imágenes: fotografías, dibujos, cómic, que estimulan y hacen más coherente la comprensión y contextualización de las unidades. La variedad de actividades coloca al estudiante ante un conjunto de situaciones diferentes en las que observa el uso del léxico en general y lo pone en práctica.</p>

Tabla 4 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Prisma Nivel Inicial*

<p>TÍTULO: <i>Sueña 1, Libro del alumno (Nueva edición)</i> AUTOR: M^a Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, M^a Luisa Gómez Sacristán y Nuria Pérez de la Cruz. NIVEL: A1 y A2 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2000, nueva edición 2011 EDITORIAL: Anaya</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual se define como un enfoque nocio-funcional y comunicativo. Cada lección se divide en dos ámbitos que corresponden a dos aspectos de la realidad con los que el alumno trabaja los contenidos de lengua. El método prevé una fase de fijación mental de las unidades, ya que cada lección concluye con actividades de recapitulación.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual dedica bastantes actividades al léxico, por lo que se le confiere un papel preponderante. Se concibe como un recurso esencial para comprender y producir textos.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Las unidades son palabras esencialmente, fórmulas rutinarias y también algunas colocaciones, sobre todo las verbales. No se encuentran locuciones, refranes u otras unidades idiomáticas.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	Se trabajan las cuatro destrezas: la comprensión lectora y auditiva y la producción oral y escrita, y también la oralidad en interacción a través de la que se proporcionan fórmulas rutinarias variadas.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Las unidades se dividen en dos ámbitos que gradúan la dificultad de las actividades, así como aportan variedad de contextos. Las palabras y las fórmulas rutinarias se introducen desde las primeras lecciones en ambos ámbitos, sin una aparición aparentemente preestablecida. Por ejemplo, en la lección 2, en el ámbito 1, se introduce el léxico de las partes de la casa y los muebles y objetos de la misma, como en la primera actividad (pág. 23). A continuación se realizan dos actividades más en las que se introduce la estructura gramatical (<i>En mi salón hay una mesa</i> , etc.) y se amplía el léxico con más palabras en la actividad 3. En este caso, la finalidad es dar al alumno herramientas para construir frases sencillas y poder comunicar. Lo mismo ocurre en la lección 3, en la que las primeras actividades se dedican a introducir el léxico (palabras) nuevo (pp. 37-39), o en la lección 4 en las primeras actividades con colocaciones (pp. 53-54)

6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	El manual presenta actividades con palabras muy variadas. También presenta actividades con fórmulas rutinarias y colocaciones. Así las actividades son: a) de audición, lectura y comprensión de unidades, como en la actividad 1 (pág. 15) o en la actividad 5 (pág. 16); b) de interpretación de una imagen y atribución de una fórmula, como en la actividad 7 (pág. 16), o con colocaciones en la actividad 1 de la lección 4 (pág. 53); c) de distinción de registros, como en la actividad 10 de la lección 2 (pág. 17); d) de colocar palabras de una lista en una imagen, actividad 3 (pág. 24), o en la actividad 1 del ámbito 2 (pág. 59); e) de buscar significados en el diccionario (con palabras), como en la actividad 10 de la lección 2 (pág. 33); f) de memoria visual (con palabras), como en la actividad 1 de la lección 2 (pág. 29); g) de audición y ordenación escrita de diálogos, como en la actividad 13 (pág. 19); h) de reconocimiento auditivo y repaso, como en la actividad 16 (pág. 20); i) de comprensión lectora y de imágenes, y de expresión escrita (con colocaciones), como en la actividad 4, como <i>poner monigotes</i> , <i>gastar una broma</i> , <i>tomar las uvas</i> , <i>hacer un regalo</i> (pág. 44), o de comprensión lectora de un texto y de relacionar después con las unidades (actividad 2, pág. 53); j) de producción escrita (con colocaciones), como en la actividad 8 (pág. 47); k) de repaso, como en las actividades 1, 2, 3 y 4 (pág. 49), o en la actividad 7 (crucigrama) para repasar las profesiones (pág. 51); l) de interacción pautada, como en la actividad 11 de la lección 4 con colocaciones (pág. 62); ll) de categorización (con palabras), como en la actividad 2 de la lección 5 (pág. 67); m) de reflexión sobre el aprendizaje de unidades léxicas, como en las actividades 5 y 6 de la lección 10 (pp. 150-151).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información que aporta el manual sobre las fórmulas rutinarias está implícita en muchas actividades, ya que dichas fórmulas se presentan en usos pragmáticos. Por ello, el contexto ofrece la información necesaria. En algunos casos, las imágenes en algunas actividades también aportan información. Asimismo, en algunos casos se presentan breves notas con listas de palabras. Además, el manual presenta al final un glosario en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués no europeo.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Los contextos son variados: ámbito personal, social, cuidados con la salud, la ciudad, actividades de ocio, alimentos, estudios y profesiones, acciones diarias.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Los recursos que el manual utiliza para favorecer el aprendizaje del léxico son la variedad de tipos de actividades con palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias, la variedad de contextos y el glosario final, fundamentalmente de palabras, en varias lenguas.

Tabla 5 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Sueña I*

3.5.4.2. Manuales B1 y B2

<p>TÍTULO: <i>En Acción 2. Curso de español con enfoque orientado a la acción</i>. Libro del alumno.</p> <p>AUTOR: Elena Verdía, Javier Fruns, Felipe Martín, Mila Ortín, Conchi Rodrigo</p> <p>NIVEL: B1</p> <p>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2011</p> <p>EDITORIAL: EnClave ELE</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El enfoque del manual es comunicativo por tareas. Cada unidad presenta una Tarea Final precedida de pequeñas tareas. Se da prioridad a que el alumno esté activo, dinámico en todo momento, realizando microtareas muy variadas.
2. Enfoque como se aborda el léxico	Se aborda el léxico de manera integrada con la gramática. Las actividades y la información de tipo teórico, “ <i>Lengua y Comunicación</i> ”, se orientan a que el alumno realice con éxito tareas de lengua que se clasifican en funciones de expresión. El léxico se ofrece contextualizado, pero también desglosado en listas de palabras. En ciertas ocasiones las palabras de esas listas están relacionadas por antonimia (pág. 16). En otras ocasiones se solicita al alumno que relacione imágenes y palabras.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Las unidades que sobresalen son las palabras y las fórmulas rutinarias, estas últimas no entendidas como UFS, sino como funciones para la expresión, como las expresiones de certeza, por ejemplo (pág. 15). Junto a palabras, se presentan algunas colocaciones, aunque en menor medida. En ciertas actividades se observa una tendencia a la segmentación, como podemos ver en la información léxica que se aporta, por ejemplo, sobre <i>los medios para obtener información práctica</i> (pág. 24), pero no se desarrollan actividades colocacionales. El léxico se trabaja, como ya hemos mencionado, de manera integrada con la gramática para conseguir que el alumno aprenda maneras de expresarse para satisfacer sus necesidades lingüísticas en cada momento.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	El manual favorece una variedad de actividades entre las que se encuentran las de comprensión escrita y auditiva y las de producción oral y escrita. Las actividades colaborativas son muy abundantes, por lo que se trabaja frecuentemente la interacción oral.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	El léxico y las fórmulas rutinarias se introducen desde la primera unidad. Muchas veces, la unidad se inicia con una actividad de léxico (con imágenes) que tiene como finalidad activar los conocimientos previos (pág. 23, 35, 47, 67, 79). Ciertas actividades de clasificación funcio-nocional de segmentos se llevan a cabo antes de iniciarse la tarea práctica, como por ejemplo la actividad 15 de la unidad 5 (pág. 77). Pero, en general, no hay actividades propias con Fraseología.

6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades en las que el léxico está presente son variadas: a) de relacionar imágenes y palabras para activar los conocimientos previos; b) de pesquisa y reflexión (unidades marginales, como las onomatopeyas) (pág. 79); c) de comprensión auditiva e indagación en su significado (fórmulas rutinarias, pág. 85); d) de comprensión escrita por medio de titulares (pág. 97); e) de expresión oral (pág. 103); f) de comprensión lectora a través de un cómic; g) de repaso: son actividades integradas, por eso el léxico se utiliza juntamente con la gramática;
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	<p>Al final el manual aporta un glosario en español, inglés, francés, alemán e italiano por unidades que incluye frases para la comunicación. Entre ellas se encuentran algunas fórmulas rutinarias y locuciones, como por ejemplo, en la unidad 1, <i>tener un truco</i> (pág. 198), o <i>Te la recomiendo</i>, en el caso de las fórmulas rutinarias.</p> <p>Las fórmulas rutinarias se agrupan ordenadas por funciones expresivas en cuadros que aparecen de manera abundante en cada unidad, como en “<i>Valorar una noticia</i>” (pág. 149). Cada cuatro unidades hay una fase de <i>input</i> con textos escritos muy variados que aportan temas relacionados con las unidades estudiadas.</p>
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Al haber un <i>input</i> muy variado, los contextos también lo son. Se destacan el contexto informal y el formal.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	El hecho de haber un <i>input</i> abundante y variado favorece el aprendizaje del léxico en general. En este sentido, se podría aprovechar mejor la variedad de textos para enfocar lo idiomático y poner de relieve las locuciones y los enunciados, pero la realidad es que el manual solo presenta palabras y fórmulas rutinarias, ya que está demasiado enfocado a la comunicación inmediata y literal. El manual se acompaña de un glosario en español, inglés, francés, alemán e italiano que recoge palabras, colocaciones, fórmulas rutinarias e incluso frases para la comunicación, como por ejemplo, <i>El grupo nos aporta mucho</i> (unidad 5, pág. 201).

Tabla 6 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *En Acción 2*

<p>TÍTULO: <i>En Acción 3. Curso de Español</i> AUTOR: Elena Verdía, Mercedes Fontecha, Javier Fruns, Felipe Martín, Nuria Vaquero NIVEL: B2 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2007 EDITORIAL: EnClave ELE</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El enfoque del manual es comunicativo por tareas. Se da prioridad a que el alumno esté activo en el proceso de aprendizaje, realizando microtareas muy variadas. Por ello, al inicio de cada unidad (12 en total) se proponen actividades preliminares que capten la atención del alumno implicándole en el tema y en las tareas. Hay una gran variedad de <i>input</i> tanto escrito como auditivo, y también audiovisual (CD Rom) de manera complementaria. Las actividades posteriores al <i>input</i> también son muy variadas y originales, como preparar un blog o la lectura de un microrrelato.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El léxico se presenta de manera integrada con la gramática, aunque en cada unidad en los varios cuadros esquemáticos de información " <i>Lengua y Comunicación</i> ", aparece el léxico desglosado por su función comunicativa, por ejemplo "Valorar hechos u opiniones" (pág.17). El léxico se ofrece contextualizado y en actividades.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Las unidades que se trabajan en el manual son palabras, fórmulas rutinarias y algunas colocaciones y locuciones. Acerca de las locuciones, a excepción de un grupo de unidades presentado en la unidad 9, en que se ofrecen tanto en el <i>input</i> como en el esquema de resumen (pp. 124-127), no son abundantes en el manual. Las palabras, algunas colocaciones y las fórmulas rutinarias se desarrollan a lo largo de todas las unidades. No consta ningún refrán.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	El léxico en general se desarrolla en las cuatro destrezas, comprensión lectora y auditiva, así como producción oral y escrita. También en la interacción oral.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Las fórmulas rutinarias y las palabras (y algunas colocaciones) se introducen desde las primeras unidades, como los adjetivos de carácter o formas de reaccionar (pp. 11, 15, o pág. 16, 35). El léxico en general se introduce en el <i>input</i> .

6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades de léxico en general son variadas: a) de lectura de textos escritos (pág. 12, 41); b) de memorización y organización por medio de los cuadros de resumen (pág. 15); c) de relacionar con imágenes (pág. 23 en hojas de bloc destacadas (pág. 25); d) de indagación en el ámbito personal (pág. 28); e) de lectura y resolución de problemas (pág. 38); f) de audición (se presenta el léxico integrado en textos), en ocasiones aparecen locuciones, como en la actividad 13b, en la que se presentan las expresiones <i>volverse loco</i> , <i>estar de los nervios</i> (pág. 41, pista 10 del CD 1); g) de indagación personal a través de un test (con sintagmas y frases), como en la actividad 16 a de la unidad 3 (pág. 42), o en la 1.a de la unidad 4 (pág. 47); h) actividades creativas de producción escrita, como preparar un blog o diseñar una página web (pág. 46), o pensar en el perfil de un profesional muy especial (pág. 51), o elaborar una lista de situaciones de estrés (pág. 43); h) de buscar información en un texto (pág. 52); i) de repaso y autoevaluación en la sección “Mi portfolio de español”; j) de memorización visual (palabras) (pág. 67); k) de categorización (con palabras) (pág. 144); l) de asociación (con palabras y sintagmas) (pág. 145).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	Los resúmenes o esquemas son muy abundantes en cada unidad. También se ofrece información a través de las hojas de bloc destacadas en los márgenes de algunas actividades, como ayuda para la realización de las mismas. El diccionario en español, inglés, francés, alemán e italiano también recoge palabras, colocaciones y locuciones, como <i>causar una buena impresión</i> (unidad 1), <i>tener pinta de</i> (unidad 2) o <i>descender a un acantilado</i> (unidad 3) o <i>darse de alta</i> (unidad 5).
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Se presentan dos tipos de contexto: el coloquial y el formal. Además, hay una gran variedad de géneros, como el programa radiofónico, la entrevista (oral), la carta de reclamación, el orden del día de una reunión, textos escritos de tipo narrativo, consejos para hacer una entrevista de trabajo, titulares, anuncios, artículos de periódico, carteles. Por ello, se ofrecen muchas situaciones diversificadas.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Como ya hemos mencionado, se aprende fraseología de manera integrada a través de un <i>input</i> muy variado y de actividades también muy variadas y creativas. Aunque no de manera muy eficaz, el manual hace en general uso de la imagen, en ocasiones, con una finalidad didáctica. A este respecto, algunas actividades son muy interesantes, como “Señales en la playa” (pág. 141). El recurso audiovisual también está disponible de manera opcional por medio de un vídeo.

Tabla 7 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *En Acción 3*

<p>TÍTULO: <i>Método 4 –Libro del alumno</i> AUTOR: Diana Esteba Ramos, Francisca Miranda Paredes, Salvador Peláez Santamaría, Purificación Zayas López NIVEL: B2 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2014 EDITORIAL: Grupo Anaya, S.A.</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual adopta un enfoque comunicativo, dando especial importancia a los aspectos pragmáticos, discursivos y a los usos culturales de la lengua. Metodológicamente se basa en una cuidadosa graduación y secuenciación de los contenidos para que el alumno avance progresivamente sin dificultades. Para ello, presenta una primera sección (<i>Contextos</i>) de input, aunque en las secciones siguientes se sigue ofreciendo al alumno más input. Se va exponiendo al alumno a diversas actividades hasta conducirlo a una producción libre. Las actividades se centran en la exposición a un input muy variado, contextos muy variados, práctica de la gramática unida a los conectores discursivos.
2. Enfoque como se aborda el léxico	Se presenta contextualizado y desde la unidad 1, por ejemplo en un diálogo aparecen unidades, como <i>esas gafotas, un donjuán, ser un ratón de biblioteca, mirar por encima del hombro, no decir ni pío</i> (pág. 13). Además, se trabaja en actividades con objetivos gramaticales, culturales o pragmáticos. Se destaca la variedad del vocabulario, según los varios temas de las unidades, y de colocaciones, pero a pesar de que en algunas unidades hay alguna actividad dedicada a unidades idiomáticas, el manual no presenta un trabajo sistematizado de las mismas, ni siquiera es homogéneo en cada unidad.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Palabras, colocaciones, locuciones (no sistemático) y enunciados de valor específico (puntualmente).
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	Se activan las cuatro destrezas: la comprensión lectora y auditiva y la producción oral y escrita. También se estimula la interacción oral.

<p>5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.</p>	<p>Las UFS se introducen desde el principio, sobre todo las colocaciones y las fórmulas rutinarias, y se localizan en cualquier tipo de actividad (de input, de práctica, de producción, etc.), y no se desvinculan de la gramática. Las unidades idiomáticas son esporádicas, por ejemplo, en la Unidad 1, en la actividad 1 (de input) “¿Cómo pasa el tiempo?” (Pág. 13) o en la actividad 2 “¿Y sabes qué pasó aquel día...?, en el paso D) (usos del Presente de Indicativo) se presenta contextualizada la unidad <i>estar hasta las narices</i>. La finalidad del manual es aumentar la competencia pragmática del alumno. De ahí la importancia a los conectores discursivos, a la estructura gramatical y al léxico (palabras y colocaciones). Los títulos de las unidades introducen en muchos casos una unidad idiomática, por ejemplo, <i>a pedir de boca</i> (pág. 174, unidad 9), lo que no indica que se vaya a trabajar la idiomatización en la unidad.</p>
<p>6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual</p>	<p>El manual consta de muchas actividades de fraseología, como: a) de observación de las unidades en esquemas gramaticales y léxicos (pág. 20, 39 y 40,); b) de comprender e identificar en diálogos (input); c) actividades gramaticales de huecos en las que indirectamente se trabajan algunas unidades, como <i>ponerse como un tomate</i> (pág. 23) o en la actividad 7 de la Unidad 2, <i>todos los santos tienen octava</i> (pág. 41) o <i>vivir como un rey</i> (pág. 62), o <i>partirse de risa</i> o <i>estar hecho polvo</i> (pág. 102, Unidad 5); d) de comprensión lectora de textos escritos; e) de encontrar el significado, como en “Especialistas en vocabulario” (pág. 58) y la estructura de las palabras formando prefijos; e) de comprensión auditiva y reconocimiento de UFS, como en “Especialistas en ser y estar”, en donde aparecen unidades variadas, como <i>estar negro</i>, <i>no estar católico</i>, <i>estar verde</i>, <i>quedarse en blanco</i> (pág. 63), o en “Últimas noticias”, donde se presentan, junto a palabras, algunas colocaciones, como <i>explotación turística</i>, <i>aves migratorias</i>, <i>desarrollo sostenible</i>; f) ejercicios de ordenación nocional para unidades idiomáticas, como en “Mundo animal”, con locuciones con lexemas de animales, como <i>listo como un lince</i>, <i>astuto como un zorro</i>, <i>cobarde como una gallina</i>, <i>estar como una cabra</i>, <i>ser una hormiguita</i> o <i>ponerse como una foca</i> (pág. 88-89); g) de producción oral a partir de un input auditivo, como en “Expresiones por un tubo” (pág. 181, unidad 9).</p>
<p>7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas</p>	<p>Sobre las fórmulas rutinarias y su uso hay muchas actividades que sirven para fijar su forma y saber utilizarlas en contexto. En ocasiones se ponen notas en unas ventanas que indican “Léxico”, como en <i>ir al grano</i> (pág. 118). En los textos podemos encontrar notas a pie de página, como en el caso de la unidad <i>lejos del mundanal ruido</i> (pág. 92). El glosario final del manual en varias lenguas también incluye algunas UFS.</p>

8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	El <i>input</i> es muy variado. Por ello, el manual ofrece muchos tipos de contextos: diálogos coloquiales, formales, textos de tipo periodístico, de divulgación, textos formales, etc.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	El manual utiliza la imagen como un recurso didáctico al que le confiere una gran importancia. Hay fotografías, dibujos, combinación de imágenes y textos. Cada unidad posee una sección de “Gramática y léxico” que a pesar de ser predominantemente gramatical, en ocasiones, ofrece la forma de las unidades y su significado, sirviendo de esquema para recordar. El manual posee las transcripciones de las audiciones, así como un glosario general de palabras, colocaciones y locuciones (en menor cantidad) en español, francés, inglés, alemán, italiano y portugués de Brasil.

Tabla 9 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Método 4*

<p>TÍTULO: <i>Sueña 2, Libro del alumno (Nueva edición)</i> AUTOR: M^a Aránzazu Cabrerizo Ruiz, M^a Luisa Gómez Sacristán, Ana M^a Ruiz Martínez NIVEL: B1 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2000, nueva edición 2006 EDITORIAL: Anaya</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual presenta un enfoque nocio-funcional y comunicativo. Confiere importancia a que el alumno se exponga a diversos contextos, por lo que en cada lección se presentan dos ámbitos que corresponden a dos contextos diferentes. Aunque la orientación del manual es comunicativa, hay predominio de la gramática (vid. los objetivos de al inicio de cada lección y el predominio de las actividades).
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual integra el léxico con la gramática a través de <i>input</i> auditivo, escrito y gráfico, aunque dedica actividades exclusivas a la práctica del léxico. Además, los apartados “Suenan bien” y “Toma nota” ofrecen información acerca de aspectos morfológicos (pp. 17, 19, 29, 35, etc.). Se aporta un número elevado de unidades nuevas y se trabaja su aspecto morfológico, prosódico y ortográfico. No se trata de un enfoque léxico, ya que no incluye en este nivel colocaciones ni locuciones.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Palabras, fórmulas rutinarias, y colocaciones, aunque estas en menor medida. El manual adolece de locuciones, refranes u otras unidades idiomáticas. En cuanto a las palabras, el manual desarrolla un trabajo sistematizado y muy completo, explotando las características semánticas, morfológicas, prosódicas y ortográficas.

4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	Se trabajan las cuatro destrezas: la comprensión lectora y auditiva y la producción oral y escrita, y también la interacción oral.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	El léxico en general se introduce con la finalidad de dar soporte a la gramática y a la producción comunicativa y, dependiendo de las lecciones, hace su aparición en momentos diferentes a través de actividades. Hay dos apartados dedicados especialmente a las palabras, “Toma nota” y “Suená bien” que se introducen al final de cada ámbito a manera de actividades de profundización o de reflexión. Las fórmulas rutinarias están contempladas, pero no en todas las lecciones. En cuanto a las locuciones, no se contemplan. Su aparición es esporádica en el <i>input</i> auditivo o el escrito de algunas lecciones.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	El manual presenta actividades con palabras muy variadas: a) de relacionar palabras con imágenes, como la actividad 7 de la lección 1 (pág. 11), o la actividad 15 (pág. 13); b) de relacionar imágenes con colocaciones (son escasas), como la actividad 12 de la lección 1 (pág. 12); c) de clasificación de palabras por su sonido, como las actividades 9 y 10 de la lección 1 (pág. 11); d) de análisis del significante con palabras (actividad 17, pág. 13); e) actividades con acertijos y adivinanzas (actividad 2, lección 1, pág. 16; actividad 14, pág. 111); f) de lectura y respuesta a un test con palabras y colocaciones; g) de acentuación de palabras (actividad 14, pág. 19); h) de clasificación nocional de fórmulas rutinarias (actividad 20, pág. 21); i) de cierre y recapitulación con palabras y colocaciones (pág. 23); j) de relacionar colocaciones e imágenes (actividad 5, lección 2); k) de audición de palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias (las locuciones hacen su aparición de manera esporádica, como en la audición de la actividad 7 de la lección 2, <i>pasar de largo [algo]</i> , pág. 27); l) de ortografía (actividad 15, lección 2, pág. 29); ll) de buscar el significado de las palabras en el diccionario, como la actividad 3 de la lección 4 (pág. 66); o) de completar o inventar diálogos con expresiones rutinarias, como en la actividad 14 de la lección 3 (pág. 52); p) de clasificación de fórmulas rutinarias en positivas y negativas; q) de dictado (actividad 9, pág. 77); r) de distinción de estructuras semi-fijas, como <i>hacía tiempo que...</i> , <i>durar + tiempo</i> , <i>llevar + tiempo + gerundio</i> , <i>llevar + tiempo + sin + infinitivo</i> (pág. 80); s) de tipo cloze con palabras (actividad 18, pág. 95); t) de entonación de segmentos en la cadena hablada (actividad 5, pág. 159).

7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	El manual aporta mucha información acerca de aspectos morfológicos, prosódicos y ortográficos de las palabras en cuadros que se localizan como apoyo a actividades (pág. 112) o en los apartados “Suenan bien” o “Toma nota”. Además, al final del manual, se ofrece un glosario de palabras y colocaciones por lecciones (vid. Lección 2, pág. 182) en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués (no europeo). No obstante, no hay ninguna referencia morfológica o sintáctica de las colocaciones.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Los contextos que aporta el manual son variados. Los registros formal e informal están presentes, aunque el registro coloquial no posee carácter idiomático, lo que no da entrada a locuciones.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Los recursos para la enseñanza-aprendizaje de palabras son muy variados e interesantes, como ya hemos expuesto.. Sin embargo, como el manual no profundiza en las UFS, no presenta recursos en este sentido. Además de fórmulas rutinarias, las colocaciones se presentan de manera sistematizada solo en la lección 2, y las actividades con estas unidades utilizan la imagen (actividades 4 y 5, pág. 27).

Tabla 10 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Sueña 2*

<p>TÍTULO: <i>Sueña 3</i>, Libro del alumno AUTOR: M^a Ángeles Álvarez Martínez, M^a Vega de la Fuente Martínez, Inocencio Giraldo Silverio, Fátima Martín Martín, Begoña Sanz Sánchez, M^a Jesús Torrens Álvarez NIVEL: Avanzado (B2) AÑO DE PUBLICACIÓN: 2001 EDITORIAL: Anaya</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual presenta un enfoque comunicativo y funcional en el que se abordan en primer lugar los contenidos léxicos y gramaticales por medio de input y actividades graduales. También hay una sección en la que se abordan contenidos culturales. Se trata de una edición anterior al MCRE que corresponde al nivel B2.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual presenta el léxico como el primer paso que el alumno debe dar en su aprendizaje. Por ello, la primera sección de cada unidad, “Palabras, palabras” está dedicada a introducir léxico nuevo por medio de <i>input</i> y de actividades. En esta sección solo se trabajan palabras, pero con actividades diversificadas y de manera sistemática. La otra gran sección es la gramática, pero en ella también se trabaja el léxico. No se trata de un verdadero enfoque léxico, ya que basa fundamentalmente el aprendizaje del mismo en palabras.

3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Se trabajan de manera sistematizada las palabras, incluso los compuestos y su tipo de formación. Los refranes y locuciones se presentan de manera ocasional. A pesar de que en algunos ejercicios tienen el objetivo de trabajar solo con palabras, en realidad se están trabajando colocaciones, como es el caso de la actividad de corregir errores: <i>*señora vetusta/casa vetusta</i> , <i>*bolígrafo infiel (poco fiable)</i> o <i>*coche luminoso (vistoso)</i> (actividad 5, pág. 10). También se presentan las fórmulas rutinarias en esquemas y actividades. El peso mayor del léxico recae en las palabras, luego en las fórmulas rutinarias y, finalmente en los refranes y locuciones. Las colocaciones no son tenidas en cuenta más que de manera puntual.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la fraseología	Comprensión lectora y auditiva y expresión oral y escrita.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	El manual presenta la sección de léxico en primer lugar. Las unidades se introducen por medio de <i>input</i> (textos escritos, generalmente) y actividades de aprendizaje variadas. Las fórmulas rutinarias se introducen generalmente con la gramática. La finalidad es crear las bases para poder utilizar la lengua escrita y oral.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	El manual presenta algunas actividades con fraseología: a) inductivas (del significado a la forma) y viceversa (actividad 27, pág. 17); b) de relacionar unidades y su significado (actividad 28, pág. 17); c) de observación de imágenes y relacionar con la unidad (actividad 29, pág. 17); d) de comprensión en su contexto, como en el texto “El eterno problema del tópic” en el que se presenta el refrán <i>Cuando el río suena agua lleva</i> (página 23); e) de observación en esquemas, sobre todo, las fórmulas rutinarias (ej. Pág. 52); f) de pronunciación (esporádicamente, como en pág. 58); g) de observación de contextos y atribución de una unidad (refrán o enunciado, como en pág. 69 o 79); h) de completar un diálogo escrito con una unidad; i) auditivas, de reconocimiento de las unidades.
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	El manual aporta información en varios cuadros informativos acerca de las fórmulas rutinarias. Los refranes aparecen en actividades ocasionales y no se ofrece otro tipo de información. Sobre las locuciones, también hacen su aparición de manera esporádica. No obstante, en la pág. 91 se ofrece un cuadro de locuciones adverbiales clasificadas por estar encabezadas por una preposición. El criterio de ordenación es formal, pero no se indica la verdadera función gramatical de este tipo de locuciones, ni se hace referencia a otro tipo de estructuras semejantes.

8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	No se ofrece una variedad de contextos. Normalmente cada unidad aparece solo en una frase contextualizada, lo que no permite un contraste claro entre tipos de contextos. El manual no ofrece la suficiente cantidad y variedad de <i>input</i> .
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Algunas actividades de segmentación que son ocasionales (pág. 100, actividad 6). Escasa información en general.

Tabla 11 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Sueña 3*

3.5.4.3. Manuales C1 y C2

<p>TÍTULO: <i>A Fondo</i>, Libro del alumno. AUTOR: María Luisa Coronado González, Javier García González y Alejandro R. Zarzalejos Alonso. NIVEL: Superior (B2⁴¹ y C1) AÑO DE PUBLICACIÓN: 1994: 1999 EDITORIAL: SGEL</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El enfoque del manual es de tipo tradicional. Se combina el aspecto lingüístico con el cultural sobre España y los países de lengua hispana. No hay una secuenciación entre las 18 unidades o cualquier tipo de relación, a excepción de la primera que sirve de presentación. Se tienen en cuenta las cuatro destrezas, las de comprensión y las de producción.
2. Enfoque como se aborda el léxico	En la breve presentación se dice explícitamente que uno de los objetivos es ampliar el vocabulario con atención a los modismos y otras expresiones, así como profundizar en los temas gramaticales. Con cierta frecuencia se utilizan las listas de palabras, aunque las unidades léxicas se introducen siempre con al menos una actividad.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	El manual inicia con un ejercicio de activación de conocimientos con 18 refranes que corresponden al título de cada unidad, enlazando el refrán con el tema de cada lección. Por ejemplo, <i>Hablando se entiende la gente</i> para la lección inicial con el tema del mundo del español (unidad 1), o <i>A Dios rogando y con el mazo dando</i> para introducir el tema del trabajo (unidad 16). Además de palabras, se tienen en cuenta colocaciones, locuciones, citas y refranes, y fórmulas rutinarias, aunque no constan estas denominaciones.

⁴¹ El manual *A Fondo* comparte los niveles B2 y C1, pero nosotros lo hemos clasificado en los manuales de nivel C.

4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar Fraseología	Cada unidad se divide en 7 secciones con diversos contenidos. Con todo, la comprensión lectora es preponderante, ya que al menos hay tres tipos de textos en la sección “ <i>Con textos</i> ”. Por ejemplo, en la unidad 5, <i>Donde fueres haz lo que vieres</i> que desenvuelve el tema de las tradiciones, se ofrece un texto sobre las fiestas de San Fermín, otro sobre el mezcal y un tercero y cuarto sobre los villancicos. Asimismo, a pesar de no ser tan explotada la destreza auditiva, se dedica una sección a la audición, “¡Lo que hay que oír!”, con actividades. El manual propone la práctica de la oralidad una vez realizado el <i>input</i> escrito y auditivo y tras practicar el léxico y la gramática. Se hace a través de ejercicios controlados hasta dejar al alumno en producción libre.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Se introduce en las secciones III y VI, en “Palabra por palabra” en la que al lado de palabras hay también colocaciones, aunque mucho menos abundantes; y en “Dimes y diretes” en la que aparecen UFS con idiomatidad, como por ejemplo, <i>llevarse como el perro y el gato</i> , <i>estar a partir un piñón</i> , <i>llevarse a matar</i> , <i>ser uña y carne</i> (unidad 2). Se agrupan en temas o nociones y se introducen relacionándolas con el tema general de la unidad y con los textos presentados.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Actividades variadas: a) de identificación de unidades en textos; b) de relacionar con los significados en breves diálogos; c) de identificar dos unidades sinónimas en una frase (completar la frase); d) de clasificar las unidades por su cariz positivo o negativo, o por nociones contrarias, e) de unir la unidad a su significado (con flechas); f) de completar la frase con otros elementos no fraseológicos; g) de producción de textos escritos (carta, por ejemplo) u orales (una conversación).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información es explícita a través de ejercicios e implícita en textos y audiciones. Algunas veces se aporta información gramatical juntamente con la semántica, por ejemplo, unidades con el verbo <i>pasar</i> (pág. 163). También se aporta alguna información sobre UFS de uso en países de Hispanoamérica.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	La UFS se presentan frecuentemente en frases contextualizadas, pero también en diálogos, en ejercicios de conversación y en textos, como cartas de destinatarios de diferente edad e ideología.

9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	El manual aporta textos variados y audiciones (en menor cantidad) y algunas imágenes (muy pocas) como <i>input</i> , así como actividades para aprender el significado de las UFS. La variedad de las actividades es uno de los puntos fuertes del manual, destacándose aquellas para llegar a la forma (procedimiento de creación de palabras), de asociaciones diversas (sinonimia, antonimia, polisemia), y las actividades de repaso al final de cuatro unidades.
---	---

Tabla 12 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *A Fondo*

TÍTULO: <i>Dominio. Curso de Perfeccionamiento</i> AUTOR: Dolores Gálvez, Natividad Gálvez y Leonor Quintana NIVEL: C1 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2008 EDITORIAL: Edelsa	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual presenta un enfoque ecléctico direccionado a elevar la competencia lingüística del estudiante y alcanzar un nivel superior (C). Se da especial importancia a que el alumno se involucre conscientemente en su propio proceso de aprendizaje. Por ello se procura que los temas del <i>input</i> , así como las actividades sean del interés del alumno.
2. Enfoque como se aborda el léxico	Se trata de un enfoque parcelado, ya que se considera léxico únicamente las palabras, como se puede comprobar en la sección “Enriquece tu léxico” (segunda sección) de las 10 unidades del manual en la que se trabajan las unidades (palabras) con actividades de sinonimia, antonimia y polisemia. No hay cualquier aparición de colocaciones. Las locuciones, los refranes y los enunciados se trabajan en otras secciones, como la dedicada a la gramática o a la expresión oral, lo que también nos indica que se considera que solo hacen su aparición en el coloquio. Las fórmulas rutinarias también se introducen con la gramática, por ejemplo, <i>¡vale, vale!</i> , <i>¡ay, Dios mío!</i> (pág. 14), o del discurso, como ocurre en la unidad 3 con las fórmulas para escribir una carta (pág. 54).
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Palabras, fórmulas rutinarias, locuciones, enunciados de valor específico y refranes. El manual trabaja de manera sistemática las palabras y las locuciones. No se trabajan las colocaciones, a excepción de una actividad en la unidad 9 dentro de la sección gramatical (pág. 161).
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	El manual da mucha importancia al balance de todas las destrezas, sobre todo, a las de producción. Se debe destacar que en la producción oral y escrita se trabaja también la interacción.

5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad	El manual presenta una sección “Expresiones e interacción oral” que se encuentra al final de las secciones en cada unidad, en la que sistemáticamente se presentan locuciones, algunos refranes y enunciados, como por ejemplo, <i>dar jabón a alguien</i> , <i>quedarse de una pieza</i> , <i>ni corto ni perezoso</i> (pág. 20, unidad 1), o <i>no se ganó Zamora en una hora</i> , <i>no se hizo la miel para la boca del burro</i> (pág. 146, unidad 8). Las fórmulas rutinarias se localizan en la sección de Gramática (Competencia Gramatical), la tercera sección de cada unidad.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades más sistemáticas son: a) de relacionar una lista de UFS con su significado (subsección “Cada oveja con su pareja”); b) de huecos, en frases contextualizadas (en la subsección “¿A que no sabes?”); c) de relacionar una imagen con una unidad (en la subsección “En otros lugares”); d) de expresión oral (pág. 38, 74); e) de poner en relación la lengua materna con la LE, invitando al alumno a buscar locuciones de significado semejante en su lengua (pág. 56, “En otros lugares”); f) de producción escrita en el caso de las fórmulas rutinarias en cartas (pág. 72) u otro tipo de textos escritos, como un mail (pág. 146); g) de buscar contextos adecuados para las locuciones (pág. 92); de huecos (fórmulas rutinarias) (pág. 104); h) de contraste entre unidades léxicas, como por ejemplo, <i>espinilla/clavar una espinita en el corazón</i> (pág. 143).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información se presenta en las actividades. No hay otro tipo de información.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Los contextos son variados, predominando el registro formal y el coloquial.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Actividades variadas con un <i>input</i> variado, abundancia de UFS, sobre todo de unidades idiomáticas, aunque se echa en falta un trabajo más sistemático con sintagmas.

Tabla 13 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *Dominio*

<p>TÍTULO: <i>En Acción 4. Curso de español con enfoque orientado a la acción.</i> AUTOR: Esther Gutiérrez, Amelia Blas y Belén G. Abia NIVEL: C1 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2010 EDITORIAL: EnClave ELE</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El enfoque del manual es comunicativo por tareas. Las unidades se presentan en bloques de 3, seguidas de una unidad de repaso y de varios artículos con temas variados. Cada unidad presenta dos tareas finales muy creativas y originales. Como en todos los manuales de <i>En Acción</i> , se estimula al alumno activo e implicado de manera total en su aprendizaje. Asimismo, el manual promueve la integración de recursos multimedia.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual tiene en consideración el léxico, el cual es comprendido desde una perspectiva amplia, ya que enfoca el aprendizaje de palabras, sintagmas, locuciones, fórmulas rutinarias y refranes, estos últimos en menor medida.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Las unidades que sobresalen son las palabras y las colocaciones, pero en cada unidad se presentan también locuciones idiomáticas y algunos refranes.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	La competencia fraseológica se desarrolla a través de la comprensión escrita y auditiva y la producción oral y de interacción, y la escrita.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	La fraseología se introduce desde el inicio, ya que las unidades llevan por título una locución, como la unidad 1, <i>Manos a la obra</i> (pág. 12). En el desarrollo de la unidad se presentan actividades con fraseología en momentos diversos, como en la actividad 3a de la unidad 1, en la que se trabajan las fórmulas rutinarias expresivas y, más adelante, en la actividad 5ª se abre un debate o discusión con una cita de Confucio: “ <i>Si le das un pescado a un hombre, lo alimentas un día. Si le enseñas a pescar, lo alimentas para toda la vida.</i> ” El manual presenta muchas audiciones en las que se encuentra un número elevado de UFS.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades en las que el léxico está presente son variadas: a) de relación del significado de la UF con los objetivos de la unidad didáctica (los títulos); b) actividades de oralidad, de reaccionar ante una información dada (pág. 14); c) de debate o discusión sobre lo que significa la UF (citas o refranes, pág. 15); d) actividades de tipo lúdico (actividad 8, pág. 19); e) actividades auditivas para explicar el significado (actividad 11b, pág. 20; 14ª, pág. 22-23); f) de comprensión auditiva de las UFS en un contexto (actividad 10ª, pág. 32); g) de clasificación por registros (solo palabras) (actividad 6, pág. 29); h) de formación de las unidades (sólo palabras) (actividad 11, pág. 32); i) actividades de comprensión de registros (actividad 14 a, b y c, pág. 34); j) de búsqueda del significado (actividad 15 a, pág. 34); k) de interacción oral con un compañero (actividad 2 a, pág. 42); l) de producción escrita, como elaborar un proyecto (

	actividad 7, pág. 45).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	El manual aporta esquemas en cada unidad, “Lengua y comunicación”, en los que el léxico (palabras y sintagmas) se agrupan en listas y las expresiones (fórmulas rutinarias y locuciones) en otra. Algunas imágenes pueden ayudar al alumno a comprender el significado de las UFS. Al final del manual se ofrece un glosario de léxico por unidades que da cuenta de las palabras, su definición, un ejemplo y su combinatoria. Además, se ofrece una lista de las locuciones y refranes, su definición y un ejemplo. El <i>input</i> abundante y variado ayuda al estudiante a comprender las expresiones en su contexto. Los artículos que se ofrecen al final de cada tres unidades aportan más información.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	El manual presenta una gran cantidad de <i>input</i> escrito y auditivo con el que se presentan contextos muy variados. El registro formal está presente, pero sobresa le coloquial, sobre todo, en los textos de tipo oral.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	El hecho de haber un <i>input</i> abundante y variado favorece el aprendizaje del léxico y la fraseología. Se destacan las audiciones muy abundantes sobre todo las de contexto coloquial. El manual también solicita que el alumno haga actividades en la web, lo que añade un recurso más al libro. Las tareas finales presentan un carácter muy original lo que también favorece el aprendizaje de estas unidades. El glosario final es de gran utilidad, porque puede funcionar como un diccionario. En relación a las locuciones y tratándose de un nivel C1, se echa en falta actividades relacionadas con la fraseogénesis y las de categorización. En general, aunque el <i>input</i> es muy adecuado, no hay un trabajo sistematizado con locuciones.

Tabla 14 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *En Acción 4*

<p>TÍTULO: <i>Sueña 4</i>, Libro del alumno AUTOR: M^a Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales y M^a Jesús Torrens Álvarez NIVEL: Superior (C1 + C2) AÑO DE PUBLICACIÓN: 2001 EDITORIAL: Anaya</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El manual presenta un enfoque comunicativo y funcional. Cada unidad está dividida en secciones de las que dos están dedicadas a la gramática y al léxico. Por medio de <i>input</i> y actividades de lengua se abordan los contenidos lingüísticos y la cultura, teniendo en cuenta las cuatro destrezas. La edición es anterior al MCRE y corresponde al nivel C.
2. Enfoque como se aborda el léxico	El manual presenta en cada unidad la sección “Palabras, palabras” en la que se trabaja el léxico de manera amplia y sistemática. También se trabajan las UFS desde una perspectiva gramatical y textual (marcadores del discurso). Se concibe el léxico en una perspectiva amplia, por lo que se trabajan todo tipo de unidades fraseológicas.
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	El manual presenta y trabaja palabras, colocaciones, locuciones, fórmulas rutinarias y refranes.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la fraseología	Comprensión lectora y auditiva, y expresión oral y escrita. También se trabaja la interacción oral.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	Las actividades de léxico en general se presentan en la sección “Palabras, palabras” que se localiza después de las actividades de gramática. La finalidad es variada. Por una lado, aumentar la competencia léxica y fraseológica del estudiante, hacerle reflexionar acerca de algunas regularidades de formación de expresiones (<i>a pie, a tientas, a oscuras, de un trago, de golpe, en voz baja, en cuclillas</i>), y proporcionarle recursos expresivos para comunicarse. Por otro lado, en el <i>input</i> de otras secciones también aparecen unidades como locuciones o fórmulas rutinarias.
6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	El manual presenta actividades variadas con fraseología: a) de motivación y activación de conocimientos previos, como la actividad 23 de la unidad 1 (pág. 20); b) de interacción oral (actividad 24, pág. 20); c) de unir dos columnas para relacionar la expresión con su significado, como en la actividad 25, unidad 1 (pág. 21) o en la actividad 36 de la unidad 2 (pág. 39); d) de huecos para colocar la unidad que falta; e) de producción escrita, creando un contexto para las unidades, como en la actividad 26 de la unidad 1 (pág. 21); f) de clasificación por la forma y reflexión sobre su formación, como la actividad 27, unidad 1 (pág. 21); g) de interacción escrita, como en la actividad 28, unidad 1 (pág. 22) con fórmulas rutinarias; h) de identificación de ciertas unidades, como en la actividad 28. 2, unidad 1 (pág. 22); i) de comprensión lectora y búsqueda en el diccionario, con palabras, colocaciones y locuciones, como <i>tifus, resabiada, reuma multitudinario, no ser moco de pavo</i> (pág. 23); j) de

	uso y reflexión, como en 3 y 4 de la actividad 29 (pág. 24); k) de expresión oral en debate, como en actividad 30 (pág. 24); l) de clasificación por el área a la que hacen referencia, como en la actividad 31 con las colocaciones de enfermedades (pág. 38); ll) de expresión escrita, como en la actividad 39 de la unidad 2 con colocaciones (pág. 40) o la actividad 34 de la unidad 3 (pág. 59); m) de completar refranes incompletos (actividad 20, unidad 5, pág. 95); n) de parafrasear refranes de una texto escrito (actividad 21, unidad 5, pág. 95); ñ) de colocar el refrán que sea adecuado al contexto (actividad 22, unidad 5, pág. 95); o) de creación de un diálogo contextualizado según el refrán (actividad 23, unidad 5, pág. 96); p) de comprensión auditiva, como la actividad 26 de la unidad 6 (pág. 115); q) de unir elementos de dos columnas para formar una colocación, como en la actividad 30 de la unidad 6 (pág. 117); r) de identificar un contexto a través de una lista dada de colocaciones y palabras, como en la actividad 20 de la unidad 7 (pág. 134); s) de reconocimiento de expresiones en un diálogo y hallar su significado, como en la actividad 9 de la unidad 8 (pág. 146).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información está en muchos casos en los textos y diálogos, es decir, está contextualizada. Además, el manual aporta un glosario en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués no europeo de palabras, colocaciones, locuciones y fórmulas rutinarias por lecciones. Los refranes y algunos enunciados de valor específico se reúnen en una lista final sin traducción a las otras lenguas, pero incluida en el glosario.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Los contextos son variados, ofreciéndose muestras de lengua que ponen de relieve las UFS. Se exponen temas muy variados tanto públicos, como de índole más personal, y también los relacionados con países hispanos.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	La variedad de actividades y la introducción de toda la tipología de UFS es el mejor recurso del manual.

Tabla 15 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en Sueña 4

<p>TÍTULO: <i>El Ventilador</i>. Curso de español de nivel superior. AUTOR: María Dolores Chamorro Guerrero, Gracia Lozano López, Aurelio Ríos Rojas, Francisco Rosales Varo, José Plácido Ruiz Campillo y Guadalupe Ruiz Fajardo. NIVEL: C1 AÑO DE PUBLICACIÓN: 2006 EDITORIAL: Difusión</p>	
1. Enfoque didáctico del manual	El enfoque del manual es comunicativo por tareas. Es una propuesta que pretende integrar todos los modelos de lengua, por lo que se trata de un método ecléctico. Además, se propone incluir registros variados y que el estudiante sea capaz de practicar la lengua en contextos específicos. La metodología enfoca especialmente al alumno, el cual debe estar en actividad en todos los momentos del aprendizaje.
2. Enfoque como se aborda el léxico	<p>El manual se estructura en seis unidades que llevan el título de “los saberes” que el alumno debe alcanzar al aprender la lengua (saber hablar, saber hacer, saber cultura, saber entender, saber palabras y saber gramática). Se trata de las destrezas de comprensión, producción e interacción a las que se añaden los contenidos culturales y las estrategias pragmáticas para la interacción.</p> <p>Podemos decir que el léxico está integrado en todas las unidades y se encuentra trabajado con mucho pormenor. La unidad 5, “Saber Palabras”, está especialmente dedicada al léxico. En ella se ofrece mucha información y actividades sobre los mecanismos de formación de palabras, derivación y composición. De la palabra simple se pasa a la compuesta y de esta al sintagma. Hay un trabajo sistematizado del léxico en general y, en particular, de las UFS.</p>
3. Tipo de unidades léxicas y fraseológicas que se trabajan	Palabras simples y compuestas (algunas idiomáticas), y UFS como, colocaciones, locuciones, enunciados y refranes. El manual da mayor énfasis a las locuciones que a otras unidades fraseológicas, en general. Además, se trabajan las locuciones conjuntivas y las fórmulas rutinarias desde una perspectiva pragmática y discursiva, de manera muy completa. Hay un menor peso de las colocaciones y de los refranes.
4. Destrezas que se ponen en práctica al trabajar la Fraseología	Las destrezas que se desarrollan al trabajar la fraseología y el léxico se enfocan desde “el saber”. Se trata de un saber amplio que engloba la comprensión del significado, la comprensión del aspecto formal (cómo se originan y se forman las UFS), el conocimiento de su uso y de los contextos en los que pueden aparecer y la práctica de producción oral y escrita en esos contextos.
5. Momento de la unidad en que se introduce la Fraseología y finalidad.	El manual se divide en seis saberes que en el fondo estarán presentes en todas las unidades. No obstante, de la unidad 1 a la 6 se siente una graduación en cuanto a la presentación de la Fraseología. Así, en la primera unidad se insiste más en las palabras y en ciertas fórmulas rutinarias, como algunas de contexto epistolar formal (pág. 34-35). En los varios contextos de <i>input</i> que se presentan, auditivos y escritos, hay muchas colocaciones.

	<p>Sin embargo, en las actividades no se trabajan de manera específica. A partir de la unidad 2, <i>Saber hacer</i>, se introducen otras unidades y estructuras intensificadoras de tipo expresivo, como <i>¡Menuda casa que tiene Ruth!</i>, <i>¡Qué elegante que iba tu hermana!</i>, <i>¡Anda que no dice tonterías este artículo!</i> (pág. 45). Junto a estas fórmulas rutinarias expresivas se presentan algunas locuciones de tipo comparativo, como <i>estar más sordo que una tapia</i>, <i>estar como una cabra</i>, <i>ser más pesado que una vaca en brazos</i> (pág. 46). En este caso, la finalidad es mostrar que, además de adjetivos, en la lengua existen otros recursos para calificar con expresividad. El manual aporta también locuciones adjetivas del tipo, <i>de miedo</i>, <i>para parar un tren</i>, <i>para chuparse los dedos</i>, <i>que (te) echa para atrás</i>, <i>de la hostia</i>; y adverbiales, como <i>que te mueres</i>, <i>que no veas</i>, <i>de maravilla</i> (pág. 47). Igualmente, el manual presenta locuciones verbales de tipo negativo, como <i>no decir ni pío</i>, <i>no ver ni torta</i>, <i>no entender ni papa</i>, <i>no haber ni Dios</i> (pág. 47). Asimismo, se presentan más fórmulas rutinarias de tipo expresivo, como <i>¡Madre mía!</i>, <i>¡Por Dios!</i>, <i>¡Hay que ver!</i> (pág. 47). En las audiciones de la unidad también se ofrece una variedad de UFS, como en Radio Ventolera (sesión 2.2, pág. 54), en un diálogo en el que las unidades aparecen en un contexto muy preciso (a la dueña de una gata que se ha colado en el palacio de la duquesa y ha estropeado unos tapices valiosos le han denunciado y ella muy ofendida defiende a su animal). La Unidad 2 también introduce los conectores del discurso de manera muy completa, como <i>en primer lugar</i>, <i>por otro lado</i>, <i>por cierto</i>, <i>o sea (que)</i>, <i>esto es</i>, <i>a saber</i>, <i>en realidad</i>, <i>en concreto</i>, etc. (pág. 58-59). Por otro lado, en la Unidad 3, <i>Saber Cultura</i>, se introducen y se mencionan directamente “frases hechas e imágenes” (pág. 84), como <i>tener una espina clavada en el corazón</i>, <i>sentir vergüenza ajena</i>, <i>estar que se tira de los pelos</i>, <i>estar más contento que unas pascuas</i>. La finalidad didáctica es, en este caso, mostrar la relación que existe entre la lengua y la manera de entender y sentir la vida de una sociedad. Asimismo, se introducen UFS agrupadas por presentar al menos un lexema de contenido religioso, como <i>vivir en el quinto infierno</i>, <i>¡Virgen Santa!</i>, <i>Una y no más</i>, <i>Santo Tomás</i>, <i>De pascuas a Ramos</i>, <i>Lavar las manos</i> (pág. 89). En este caso, la finalidad es dar a conocer un tipo de unidades agrupadas desde el punto de vista del lexema de tema religioso e introducir los contenidos culturales de la Navidad en España. No obstante, es sin duda la Unidad 5, <i>Saber Palabras</i>, la que trabaja profundamente palabras (simples y compuestas) y locuciones. Se introducen agrupados en torno al lexema sustantivo, por ejemplo “animal”. La finalidad en este caso, es llamar la atención sobre estas unidades y practicar el contexto coloquial a través de actividades.</p>
--	---

6. Tipos de actividades con Fraseología que contiene el manual	Las actividades son variadas: a) de comprensión de un ejemplo y de práctica escrita en un contexto semejante (pág. 45); b) de comparación entre sentido literal y sentido idiomático de una misma unidad (“La mar de fuerte”, pág. 46); c) de buscar contextos para las unidades (“Hace mil años”, pág. 46); d) de huecos, para colocar la UFS adecuada; e) de activación de conocimientos previos (“Escenario”, pág. 146); f) de relacionar UFS parecidas (pág. 148); g) de traducción a la lengua materna del estudiante (pág. 148); h) de sustitución de una paráfrasis por una unidad (pág. 148-149); i) de concurso de UFS (juego, pág. 149); j) de repaso (pág. 151); k) de corregir errores formales o de significado de las UFS; l) de formación (en el caso de los compuestos) (pág. 141); ll) de evaluación y fijación (pp. 93, 105); m) de fraseogénesis (locuciones con origen histórico) (pág. 85); n) de audición y reconocimiento (actividad a, pág. 54); ñ) de clasificación (actividad b, pág. 89, o actividad b de pág. 84); o) de producción textual con UFS (“Taller de escritura”, pág. 48).
7. Información que aporta el manual sobre las unidades fraseológicas	La información es: a) de tipo contextual; b) de formación de las estructuras; c) sobre su origen, en algunos casos. En general, el manual ofrece las herramientas para que el alumno entienda el funcionamiento gramatical y expresivo de las palabras y de las estructuras fraseológicas, sobre todo, de las locuciones.
8. Tipos de contextualización en que se presentan las UFS	Los contextos son muy variados: a) de tipo formal, como cartas; b) de tipo literario; c) contextos coloquiales muy variados, insistiéndose bastante en lo expresivo. Además, los temas de los textos y de las actividades son diversificados y atractivos.
9. Recursos utilizados para favorecer el aprendizaje de Fraseología	Presentación de una gran cantidad de UFS, en muchos casos clasificadas siguiendo algún tipo de criterio. Además, se hace comprender al alumno lo que es el significado idiomático de las palabras y de las expresiones. Abundancia de situaciones y contextos que dan lugar a actividades muy variadas. Se echa en falta un glosario o alguna actividad en la que se utilice el diccionario. El manual también presenta algunas imágenes que son importantes en la didáctica de las unidades. Asimismo, el método aporta material audiovisual: un vídeo (DVD) en el que se presentan documentos variados, como secuencias de la película “Hable con ella” del director Pedro Almodóvar que se explota en varias actividades en la Unidad 4 (pp. 108-113).

Tabla 16 - Análisis de la presencia y tratamiento didáctico de las UFS en *El Ventilador*

3.5.5. Material de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE

Como apoyo didáctico para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología mencionaremos algunos libros y materiales que existen en el mercado, como *Hablar por lo codos* de Gordana Vranic (2004), *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas* de Ana Dante (2008), *El español idiomático da juego* (2011) de M. Carmen Losada Aldrey y *Spanish Idioms in Practice* de Javier Muñoz Basols et al. (2014). Además, la editorial SM ELE dispone en su página web *SM ELE* de siete fichas de enseñanza-aprendizaje de Fraseología de interés: *Tiempo al tiempo*, *Pan comido*, *En buenas manos*, *Cara a cara*, *Aquí hay gato encerrado*, *A todo color*, *Más claro que el agua*.

En lo que respecta a *Hablar por los codos* (2004), se trata de una propuesta que para nosotros tiene interés desde el punto de vista del tratamiento de la imagen. La autora trabaja las UFS en su vertiente metafórica con recurso a imágenes⁴² y capta uno de los aspectos más expresivos de las locuciones idiomáticas: poseer un significado unitario diferente de la lectura composicional de sus elementos. Ese aspecto se recoge a través de dibujos muy expresivos que reflejan el significado literal de las unidades, muy diferente del significado unitario de las locuciones seleccionadas. Este choque de significados, el de la imagen (significado composicional o literal) y el significado idiomático o figurado, tiene una función didáctica. Por un lado, el alumno podrá memorizar mejor el significante al recordar la imagen y sus pormenores y, por otro, podrá atribuir al significado unitario de la unidad la viveza y expresividad que le son propias, es decir, captará la amplitud del significado complejo de estas unidades. El manual se divide *grosso modo* en dos partes: un cuerpo de 175 locuciones numeradas con una parte final de ejercicios, y un cuerpo de 45 refranes y sus ejercicios. El cuerpo central del libro son las 175 locuciones de diverso tipo. Así, se presentan locuciones nominales, como *cajón de sastre* (pág. 23), adverbiales, como *con las manos en la masa* (pág. 26) y verbales, como *echar una mano* (pág. 36) o *verle las orejas al lobo* (pág. 81). Las locuciones se presentan numeradas, ofreciendo al lector desde el primer momento su significado unitario o figurado.

⁴² Realizadas por dos ilustradores.

Cada locución aparece acompañada de una imagen (dibujo que expresa la emoción o intención que acompaña al significado de la unidad). Además, se incluye una frase contextualizada y otras UFS sinónimas. Asimismo, en algunos casos, se proporciona la explicación del origen de la unidad y una información acerca de su uso gramatical y semántico⁴³ por medio de una frase contextualizada. En cuanto a los refranes, el esquema es similar, pero en este caso se opta por un diálogo muy breve (dos intervenciones) contextualizado para ejemplificar su uso. En lo concerniente a los ejercicios con locuciones, encontramos una tipología variada: a) de completar el significante con selección múltiple (Ejercicio 1, pág. 83); b) de completar el significante relacionando dos listas de palabras (Ejercicio 2, pág. 83); c) de hallar el significado de las unidades a través de selección múltiple (Ejercicio 3, pág. 84); d) de identificar el significante correcto al lado de otro con errores (Ejercicio 4, pág. 85), e) de completar la forma de la UF en la frase; f) de elegir la unidad adecuada para el contexto dado (Ejercicio 8, pág. 87); g) de llegar al significante de la unidad, relacionando parte del significante con el significado a través de una pregunta, como en *¿qué cosa tienes que echar para ayudar a alguien?* (Ejercicio 9, pág. 88) o *¿qué animal tienes que matar para satisfacer el hambre?* (Ejercicio 4, pág. 92). También es de referir que algunos ejercicios se acompañan de partes de la imagen correspondiente a la UF que se debe aplicar, por lo que la imagen funciona en este caso como ayuda a la memoria. Los ejercicios con refranes son bastante escasos y repiten la tipología ya mencionada para las locuciones.

Como ya hemos expuesto, la virtud de *Hablar por los codos* reside en la aplicación didáctica de las imágenes que, en nuestro entender, es un recurso rentable para la enseñanza-aprendizaje de UFS. Otro aspecto positivo de la obra es la cantidad de locuciones que se presentan. Por otro lado, los aspectos negativos se relacionan con la manera de incluir las UFS, más como lista de palabras que unidades en un contexto real. En este sentido adolece el libro de una contextualización adecuada. Asimismo, el gran repertorio de locuciones que se aportan no se encuentra clasificado según algún criterio, por nociones, funciones o cualquier otro tipo de ordenación. Del mismo modo, los ejercicios no parecen

⁴³ Las valencias verbales.

seguir una secuencia didáctica coherente. En cuanto a los refranes, la autora parece haberles escatimado una parte práctica adaptada a su estructura y significado. Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es el nivel de aprendizaje de los alumnos y esta propuesta no contempla diferencias de niveles.

Por otro lado, la publicación *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas* de Ana Dante (2008) se propone seguir la metodología comunicativa y funcional. Para ello recoge del PCIC (2007) el repertorio de funciones comunicativas y selecciona 200 UFS, locuciones nominales, adjetivales, adverbiales y verbales, clasificadas en 27 funciones, como por ejemplo, describir el carácter de una persona, describir físicamente a una persona, expresar alegría, quejarse, expresar rechazo, etc. El libro consta de dos partes: la primera incluye las locuciones organizadas por funciones, y la segunda una propuesta de actividades. A pesar de estar clasificadas por funciones comunicativas, las locuciones se presentan a modo de lista. Así, para cada locución se ofrece en primer lugar el significado denotativo, información acerca del significante (la estructura y las valencias), el tipo de registro, la parte de la locución que es invariable y una frase contextualizada. En cuanto a la información sobre el significante, la estructura de la unidad se presenta dentro de una caja destacada en la que se utiliza un tipo de indicación gráfica confusa, desde nuestro punto de vista, como en *Alguien + SER + EL OMBLIGO DEL MUNDO* (pág. 9), que puede llevar a pensar que la unidad más frecuente es con el verbo *ser*, cuando en realidad es con el verbo *creerse o considerarse*⁴⁴. En cuanto a la propuesta de actividades, los tipos de ejercicios son: a) de identificar el significado relacionando una columna con las locuciones y otra columna con los significados (pág. 97); b) de saber e incluir la locución adecuada en un determinado texto, substituyendo su significado; c) de relacionar dos columnas de locuciones formando parejas de sinónimos o de buscar sinónimos previamente mencionados; d) de colocar la locución adecuada en un determinado contexto (frase); e) lúdicos, como una sopa de letras con locuciones de una función comunicativa (pág. 100), crucigramas (pág. 108) o el juego del tabú (pp. 113-114); f) de expresión oral o escrita a partir de una UF o de un grupo de unidades; g) juego del *Pictionary* para

⁴⁴ DFDEA: el ombbligo del mundo. m .El centro o lo más importante del mundo. Frec con intención desp, con vs como creerse o considerarse.

adivinar las UFS a través de dibujos sin palabras; h) de reconocimiento de unidades en un texto escrito y clasificación por funciones; i) de reconocimiento de unidades en textos y hacer un cambio de registro (pp. 106-107); j) de identificación en un texto y de clasificación por funciones con su significado y por grupos; k) de adivinar la locución mediante un dibujo (pág. 113).

En resumen, el acierto de esta propuesta didáctica reside en clasificar un número muy elevado de locuciones en 27 funciones comunicativas. Sin embargo, la cantidad de unidades hace que se pierda de vista la utilidad de estar agrupadas de este modo, así como las propias unidades. Por otro lado, la presentación gráfica del significante puede conducir a cierta confusión al alumno extranjero, al poner en el mismo nivel elementos variables e invariables sin una explicación clara (vid. el ejemplo de *el ombligo del mundo*, pág. 9). En relación al uso de imágenes, a pesar de tenerse en cuenta en algunos momentos en la metodología, no se explota lo suficiente. Si, por un lado, es positivo el hecho de clasificar las UFS en un número de funciones comunicativas significativo, por otro, nos parece que el número elevado de unidades y su naturaleza hace que la propuesta se destine a alumnos de nivel superior, ya que tal como se presenta, los alumnos de nivel A o B tendrían muchas dificultades en asimilarlas. Otros aspectos positivos son la información que se aporta sobre los registros de lengua, como en las unidades *estar hasta las pelotas/ los huevos/los cojones* (pág. 41), en la que se marca la unidad de registro vulgar y se indica la restricción social del uso de estas unidades a las mujeres. Por otro lado, las actividades, propuestas son muy variadas e incluyen algunas *input*, aspecto muy necesario para el aprendizaje de UFS y que nosotros en nuestra propuesta no separamos de las actividades de lengua (vid. 3.6.2.2.). No obstante, para el volumen de unidades presentadas, las actividades solo son una muestra de lo que podría ser una secuencia didáctica coherente de enseñanza-aprendizaje de locuciones.

En lo concerniente a la sección “*Más claro que el agua*” de la página web de *SM Español para Extranjeros*, esta incluye siete fichas didácticas de enseñanza-aprendizaje de UFS descargables. El interés de este material reside en que distingue tipos de UFS a partir de distintos lexemas. Así, por ejemplo, el lexema somático *cara* en la ficha “*Cara a Cara*” se explota mediante un análisis de sus

semas constitutivos. Así, las actividades se inician por los varios significados del término *cara*, continuando con actividades colocacionales, después de locuciones y finalmente de refranes. Además, en la misma ficha se explotan otros lexemas somáticos relacionados con la unidad *cara*, como *pelo*, *cabeza*, *lengua* y *ojos*. En esta propuesta se hace un uso didáctico de la imagen, aunque en este caso, se utiliza de input inicial para motivar o en algunas actividades como información complementaria. Es muy interesante el texto inicial de las fichas. En el caso de *Cara a cara*, el texto hace una excelente presentación de las metáforas conceptuales que se encierran en el significado de los somatismos. En otros casos, como en la ficha *Pan comido*, el texto inicial versa sobre cuestiones culturales y de alimentación para introducir las UFS.

En resumen, la propuesta *Más claro que el agua* presenta un fundamento teórico fraseológico sólido que se muestra en la gradación didáctica del tipo de unidades, así como la concepción del universo fraseológico que trasparece. Además, esta propuesta tiene la ventaja de que se puede dosificar más fácilmente según el nivel de los alumnos, aunque no se indique en la misma el nivel de aprendizaje a que se destina. Acerca del *input* inicial, es decir, el texto preliminar, se basa en una información muy fundamentada y pertinente, a pesar de que desde el punto de vista del *input* necesario sea para nosotros insuficiente. En lo referente a las actividades, son variadas y están bien graduadas. No obstante, se siente la falta de actividades de producción oral y escrita.

Por otro lado, la obra *El español idiomático da juego* de Losada Aldrey (2011) ofrece 150 fraseologismos del español con ejercicios para el nivel B1 y es, para nosotros, desde el punto de vista de la fundamentación teórica y metodológica, la propuesta más completa. La obra aporta una breve introducción en la que la autora resume los fundamentos teóricos y las fuentes de su propuesta. Así, es de señalar la utilización de una clasificación onomasiológica de las UFS, es decir, presentadas y agrupadas por temas conceptuales, diez en total, que corresponden a los siguientes conceptos: 1) acciones del hombre como ser vivo; 2) descripción física y de la personalidad; 3) salud; 4) estados y sentimientos; 5) relaciones; 6) problemas y soluciones; 7) comprensión y conocimiento; 8) comunicación; 9) dinero y 10) esfuerzo, éxito y fracaso. Cada concepto reúne un

grupo no superior a 10 o 12 locuciones que se trabajan por medio de catorce actividades graduadas, siguiendo un esquema muy similar en cada unidad o lección. La secuencia metodológica se resume de la siguiente manera: 1) una presentación con un *input* escrito breve en el que se introduce una UF que pertenece al tema, acompañado de una imagen⁴⁵ portadora del significado fraseológico y una lista de unidades agrupadas por subtemas de las que se destaca el lexema sustantivo, acompañada también de algunas imágenes que aportan el significado de los lexemas señalados; 2) Actividad para indagar en el significado de los lexemas de relacionar, y un cuadro con las UFS, sus actantes, el registro, su significado y una frase contextualizada a modo de ejemplo; 3) Actividades variadas de lengua (de construcción controlada de la forma; de clasificación onomasiológica, de colocar la UF adecuada en frases con huecos, de llegar a la UF por la imagen, de buscar en el diccionario, de relacionar con otras lenguas y, finalmente, de interacción oral). La última lección de la obra está dedicada a actividades de repaso y consolidación. Destacamos dos tipos de actividades que vamos a explotar en nuestra propuesta didáctica: actividades con diccionarios y actividades de relación con la lengua materna y otras lenguas. En cuanto a las actividades con diccionarios, Losada Aldrey (2011) propone al menos dos: a) de completar un cuadro con la UF a partir del lexema de entrada de la unidad (lema) y de su significado, con lo que se hace hincapié en la forma de las UFS, y b) de buscar variantes de una UF dada, es decir, conducir al alumno a comprender que existen otras posibles formas de la UF. *El español idiomático da juego* demuestra tener bases sólidas no sólo de Fraseología, sino también de didáctica de ELE y eso se aprecia en la cuidadosa secuenciación y tipología de las actividades, en la elección y clasificación de las UFS y en las informaciones que la obra ofrece sobre algunas estructuras. El aspecto menos positivo es la falta de un *input* más abundante que tenga en consideración también la destreza auditiva.

Finalmente, Javier Muñoz Basols, Yolanda Pérez Sinusái y Marianne David (2014) publican *Spanish Idioms in Practice*. La obra se dirige a estudiantes anglófonos (ingleses, norteamericanos y canadienses) de español de nivel B o C (*intermediate and advanced levels*). En primer lugar, los autores ponen de relieve

⁴⁵ Se trata de ilustraciones.

la relación entre las unidades idiomáticas y la cultura hispánica más genuina, señalando que son piezas muy necesarias, si se quiere “to speak and write with vividness and clarity, as well as humor and pizzazz” (2011: xi). La clasificación que se hace de las UFS es mixta. Por un lado, las locuciones⁴⁶ se agrupan en cinco campos semánticos amplios: a) comida, animales, árboles y plantas y otros elementos de la naturaleza; b) partes del cuerpo; c) partes de la casa, objetos, ropa y colores; d) nacionalidades, lenguas y culturas, personajes de la historia y de la literatura, lugares y tradiciones culturales. Por otro, los refranes se clasifican onomasiológicamente en cuatro conceptos generales: el amor, el trabajo, el dinero, y el calendario, el campo y la climatología. Y, finalmente, un grupo reducido de unidades (Capítulo 5) se clasifican explícitamente como locuciones adverbiales⁴⁷ (pág. 145), en concreto, las introducidas por las preposiciones *a*, *con*, *de* y *en*. Es de destacar que el español se ve enriquecido por expresiones idiomáticas no sólo del español de España, sino también de Cuba, México, Perú y Puerto Rico. En cuanto a la metodología, cada capítulo, que corresponde a un campo semántico, se inicia con una actividad de *input* gráfico que introduce una UF a modo de ejemplo. El grafismo del *input* inicial es más un cómic, ya que además de dibujo se incluyen pequeños diálogos y títulos y, siempre que posible, también la expresión correspondiente en inglés (actividad 1.1., pág. 1). A continuación se inicia la fase de presentación de las estructuras fraseológicas con *input* escrito, del que el alumno tendrá que destacar un grupo de UFS (siete u ocho) pertenecientes a un campo semántico específico. Este tipo de actividad evita presentar las indeseadas listas de unidades léxicas, procedimiento criticado por varios autores, como Baralo (2001), Higuera (2007) y Lewis (1997). Además de las imágenes iniciales para ilustrar una UF, algunas actividades de lengua se acompañan de dibujos que representan los lexemas sustantivos de las UFS pertenecientes al campo semántico de la clasificación y que son utilizados con la finalidad didáctica explícita⁴⁸ de ayudar a memorizar a los estudiantes. Por otro lado, el aspecto cultural se hace patente en pequeños textos explicativos de ciertas unidades, como

⁴⁶ Denominadas expresiones idiomáticas.

⁴⁷ Los autores utilizan la clasificación de locuciones de Julio Casares (1950), aunque no lo mencionan.

⁴⁸ La obra introduce cuadros de llamada de atención a los estudiantes para que hagan uso de su memoria visual.

el doble significado de *darle calabazas a alguien* (2011: 7). Además, para cada grupo de UFS, los autores incorporan una sección, “Por si las moscas”, de traducción al inglés, y otra de ampliación de las unidades del campo semántico correspondiente. En cuanto a las actividades, no son iguales para cada grupo de UFS. Así, para las expresiones con partes del cuerpo (Capítulo 2), el campo semántico se subdivide en: a) manos y dedos; b) boca, lengua y dientes; c) cabeza, pelo y cara; d) nariz y ojos, y e) brazos, codos, hombros, piernas y pies. La tipología de actividades se resume en: 1) actividades de completar la forma de la UF con el lexema de la parte del cuerpo adecuada (de elección múltiple con imágenes), en la que el objetivo es presentar las UFS que se van a trabajar en ese apartado; 2) actividades de identificar el significado de las UFS relacionando dos columnas; 3) actividades de completar la forma de las UFS con un verbo (locuciones verbales); 4) actividades de substituir una expresión libre por una UF en un diálogo, y 5) actividad de lectura acerca de aspectos culturales que encierran algunas UFS.

En resumen, el acierto de esta obra, desde nuestro punto de vista, es la cantidad y variedad de *input* que antecede y se intercala entre las actividades. Asimismo, se presentan las unidades siempre contextualizadas. Además, se ofrecen las UFS equivalentes en la lengua materna de los estudiantes (inglés), otro logro de su metodología. Finalmente, las notas informativas de cariz cultural, tanto en las locuciones como en los refranes confieren coherencia a la propuesta. Los aspectos menos positivos son principalmente las disparidades denominativas y de clasificación de las UFS, la repetición del tipo de actividades para un número tan elevado de estructuras, y también la falta de *input* auditivo o audiovisual, aspectos que puede redundar en desmotivación en los alumnos.

3.5.6. Conclusiones finales del análisis de los manuales de ELE y del material de apoyo

Tras haber realizado el análisis de la presencia y el tratamiento didáctico de las UFS de 16 manuales de ELE de todos los niveles de enseñanza-aprendizaje, de cuatro publicaciones específicas sobre enseñanza-aprendizaje de fraseologismos, y de un conjunto de fichas disponibles en la red de una editorial de ELE, llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) Los manuales de nivel A1 y A2 analizados no incluyen, en general, en sus propuestas un espectro completo de unidades fraseológicas, trabajando solo con palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias. En cuanto a las colocaciones, en muchos de ellos no se aplica una metodología sistematizada, y su aparición ocurre de manera aislada, o en listas con palabras. Insistimos en que desde nuestro punto de vista deberían incluirse también las unidades idiomáticas en este nivel inicial;
- b) Los manuales de nivel B1 y B2 analizados muestran una situación variable. Por un lado, aquellos que solo trabajan palabras, colocaciones y fórmulas rutinarias y, por otro, los que también hacen el tratamiento didáctico de locuciones y refranes. No obstante, es de referir que el espacio dedicado a la enseñanza de UFS es muy inferior que el dedicado a las palabras o a otros contenidos lingüísticos;
- c) Los manuales de nivel C1 y C2 analizados son, en general, completos desde el punto de vista de la didáctica de la Fraseología de espectro ancho. Encontramos alguna variabilidad en lo referente al peso de unas unidades sobre otras en las actividades;
- d) Sin embargo, ningún manual expone objetivos fraseodidácticos, contenidos fraseológicos, o pone de relieve la competencia fraseológica como parte fundamental de la competencia comunicativa. Es más, salvo algunas excepciones, se pone de manifiesto una vaguedad de fundamentos teóricos de Fraseología y, por ello, algunas incoherencias didácticas en su enseñanza;

- e) A pesar de que las propuestas didácticas presentan actividades variadas, no se observan unas pautas claras de qué actividades son las más apropiadas para la enseñanza-aprendizaje de UFS específicas, ni la cantidad de actividades que se deben aplicar para conseguir su almacenaje mental;
- f) Acerca de la tipología de actividades de aprendizaje con UFS, hay algunas que consideramos importantes y que pocos manuales las tienen en cuenta: las de categorización, las de uso de diccionario y las de equivalencia y comparación con la lengua materna;
- g) Los manuales revelan en general una falta de unidades idiomáticas, sobre todo, en los manuales de los niveles A y B, por lo que el profesor de ELE tendrá que recurrir a otros materiales disponibles (vid. 3.5.5.) si quiere que sus alumnos adquieran una competencia fraseológica completa que incluya, no sólo fórmulas rutinarias y colocaciones, sino también unidades idiomáticas. Esas propuestas son, desde nuestro punto de vista, aceptables, si se adaptan debidamente al grupo meta;
- h) Finalmente, nuestra propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de un grupo de somatismos en B1 reúne, desde nuestra óptica, las condiciones teóricas y metodológicas para su optima adquisición por parte de los estudiantes de ELE. Además, incorporamos las tecnologías digitales que cumplen un papel, por un lado, de reforzar las metodologías de base y, por otro, de estímulo y motivación a los alumnos.

3.6. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de somatismos (SO) en ELE B1 con recurso a las tecnologías digitales.

3.6.1. Introducción

Para elaborar esta propuesta hemos tenido en consideración los principios didácticos y metodológicos expuestos en los apartados 3.3. y 3.4. Como ya referimos, nos posicionamos en un enfoque lingüístico comunicativo, por lo que el objetivo final de la propuesta es que los alumnos aumenten su competencia comunicativa a través de la adquisición de la competencia fraseológica (objetivo específico). El grupo meta son alumnos que ya han iniciado el estudio de ELE y se encuentran en el nivel B1. Los contenidos fraseológicos son nueve somatismos: ocho locuciones y una fórmula rutinaria con dos variantes. La forma y los significados de estas nueve UFS se han tomado del *Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual* (2004), base lexicográfica de este trabajo.

SOMATISMOS (B1)	
LOCUCIONES	FÓRMULAS RUTINARIAS
<i>quedarse [alg.] con la boca abierta</i> <i>a ojos vista/vistas</i> <i>meter [alg.] la pata</i> <i>empinar [alg.] el codo</i> <i>llevar [alg. algo] escrito en la frente</i> <i>dar [alg.] su (o el) brazo a torcer</i> <i>conocer [alg. un lugar] como la palma de</i> <i>la (o su+) mano</i> <i>no poner [alg.] los pies [en un sitio]</i>	<i>¡tiene narices [algo]!</i> <i>¡manda narices [algo]!</i> <i>¡hay que tener narices!</i>

Figura 6 – Cuadro de los nueve SO de la propuesta didáctica.

La elección de estos nueve somatismos ha obedecido al hecho de haber sido el texto “*Conocer Oporto como la palma de la mano*” el punto de partida del

montaje de las actividades. El fragmento inicial de ese texto⁴⁹ (vid. 3.6.2.7. Actividad 7) se utilizará en una actividad de comprensión lectora y de sustitución de significados por los SO en la fase final de la secuencia didáctica, en la que los alumnos deben incluir los nueve SO .

La coherencia del contenido fraseológico reside, por un lado, en que las nueve unidades mantienen una relación semántica, debido a que todas contienen un lexema que se refiere a una parte del cuerpo humano (SO), pero, por otro, sus significados inciden en aspectos variados de la experiencia humana y se encuentran en el texto de manera natural, como podrían darse en una conversación (el nivel de lengua es coloquial).

En cuanto a las actividades, atendiendo al principio didáctico de que deben ser los alumnos los que descubran los objetivos de la clase y los contenidos a través de actividades de estímulo y reflexión, hemos diseñado la Actividad 1 en varios momentos: 1.1., 1.2. y 1.3. de manera secuenciada. Las imágenes de 1.1. sirven de motivación para romper el hielo y hacer una lluvia de ideas. Esa tormenta de ideas debe ser dirigida por el profesor para que hagan la interpretación de dos imágenes que hacen referencia a la doble lectura de la unidad *tomar el pelo* [a alguien]. A continuación, en 1.2. se ofrecen pequeños diálogos escritos en su contexto de los que los estudiantes tendrán que responder a la pregunta *¿qué pasa?*. De la respuesta de los estudiantes surgen conceptos que en 1.3 se trabajarán libremente en asociaciones, con la finalidad de activar los conocimientos previos (vid. 3.6.2.1. Actividad 1).

De este modo, la propuesta tiene en consideración la forma de presentación de los materiales a los alumnos, ya que sabemos que estos funcionan como un estímulo. Así, hemos tenido en cuenta la rentabilidad del *input* visual: por un lado, de las imágenes y, por otro, de los documentos audiovisuales (vídeos). Las imágenes tienen el poder de evocar situaciones y de significar palabras, y los vídeos son fundamentales para contextualizar de manera completa los textos orales, aspecto de gran importancia para comprender el uso de las UFS. Unos y otros provocan reacciones cognitivas que vamos a rentabilizar para la enseñanza-

⁴⁹ Texto utilizado en el taller de enseñanza-aprendizaje de UFS de ELE “¿Te echo una mano con las expresiones idiomáticas?”, presentado por Saracho (2013) en el XXIV Congreso Internacional de ASELE de la Universidad de Jaén.

aprendizaje de Fraseología. Además, los recursos digitales⁵⁰ que estimulan la imagen como apoyo al texto, como la herramienta PIXTON (creador de cómics), son recursos muy rentables desde el punto de vista fraseodidáctico.

Como ya hemos referido anteriormente, otro de los objetivos de la propuesta es que, además de comprender el significado de estas nueve unidades y de fijar su forma, los alumnos comprendan en qué contextos pueden aparecer y, más adelante, puedan usarlos en situaciones semejantes. En este sentido, los alumnos deben saber utilizar las unidades seleccionadas en textos orales y escritos, y en interacción oral. Como refiere González Rey (2004: 124), es fundamental que se estimulen las destrezas productivas en la enseñanza-aprendizaje de UFS, es decir, que los alumnos las usen oralmente o por escrito en un contexto adecuado.

Del mismo modo, siguiendo a Baralo (2001), nuestra propuesta presenta los SO en contexto a través de *input* variado y suficiente. Para ello se han seleccionado fragmentos de textos reales de anuncios en la Web o de la prensa digital que incluyen las unidades mencionadas. Además, forma parte del *input* todas las frases contextualizadas, originales o adaptadas del CREA o de Google. Asimismo forman parte del *input* las imágenes y los vídeos.

La metodología utilizada en la secuencia de actividades y en particular, en las de lengua, se ha basado en el Modelo Metodológico del Heptágono (MMH) (vid. 3.4.1.), una adaptación de la metodología de Gómez Molina (2004) para la enseñanza-aprendizaje del léxico, y en la metodología para la enseñanza-aprendizaje del significado fraseológico de Timofeeva (2011). De manera resumida, partimos de los conceptos en los que se incluyen los SO de la propuesta y de los conocimientos previos de los estudiantes sobre esos conceptos (Actividades 1.2. y 1.3.), seguimos con la presentación de las UFS (Actividades 2.1. y 2.2.), explotamos cuestiones de significado de los lexemas somáticos (Actividades 3.1. y 3.2.), indagamos en el significado denotativo, evaluativo racionalizado, emotivo-emocional y el estilístico de los nueve SO (Actividades de 4.1. a 4.7.) y ponemos en relación la L1 con la L2 (Actividad 4.8.). Asimismo, nos centramos en la forma de los SO y en su clasificación gramatical (Actividades

⁵⁰ El recurso a las TD en nuestra propuesta tiene dos vertientes: una en la que los recursos se utilizan en la clase presencial de manera puntual (imágenes, vídeos, etc.), y otra a través de una página web con mayor autonomía para el estudiante.

5.1., 5.2. y 5.3.) y en actividades de fijación y generalización en las que se ponen en práctica las destrezas de producción activa (Actividades 6, 7.1 y 7.2). Finalmente, también realizamos una actividad de autoevaluación para cerrar la propuesta (Actividad 7.3.).

Además, hemos proporcionado variedad a las dinámicas de grupo para que el aprendizaje se procese en las mejores condiciones. Así, presentamos actividades de trabajo en parejas (Actividad 3.2., 4.4.), en grupo (Actividad 1.3., 6, 7.1.), en gran grupo (G.G.) (Actividad 1.1.), o individuales (Actividad 2.1.. 2.2., 3.1., 4.2., 4.5.). Es importante señalar que algunas actividades son de trabajo más restringido, individual o en parejas, pero los resultados se presentan y discuten en gran grupo (Actividad 1.3. o 4.8.).

En lo relativo a la tipología de las actividades, entendemos que la variedad es fundamental para mantener alta la motivación de los alumnos, pero además, sirve para ir al encuentro de diferentes tipos de inteligencia y, por lo tanto, para incluir en el aprendizaje a todos los alumnos de la manera más rentable. Así, los tipos de actividades de la propuesta son:

TIPO DE ACTIVIDAD	DINÁMICA DE CLASE	Actividad de la Propuesta
Lectura de imágenes y comentario oral	Gran Grupo (GG)	1.1.
Lectura, comprensión de textos y deducción (por escrito).	Individual	1.2.
Dibujar un mapa conceptual	Parejas y GG	1.3
Lectura de textos e identificación de unidades.	Individual	2.1. a)
Relacionar partes de las UFS con una imagen.	Individual	2.2. b)
Lectura para preparación de actividad (Diccionario).	Individual	3.1
Búsqueda de significados en diccionarios.	Parejas	3.2 a), 4.8.
Reflexión sobre la lengua	Individual	3.3. b), 4.5. b), 7.3. b)
Relacionar entre forma y significado.	Individual	4.1.
Visionado y comprensión de documentos audiovisuales.	Individual	4.2.

Clasificación cualitativa y valorativa de los SO.	Individual	4.3
Relación de los SO con expresiones idiomáticas sinónimas.	Individual	4.5 a)
Relacionar frases partidas.	Individual	4.6.
Cambio de registro (de oral a formal)	Individual	4.7.
Traducción o búsqueda del equivalente en la L1.	Individual y en parejas	4.8 a) y b)
De huecos (lexema somático).	Individual	5.1
De lectura informativa (acerca de los SO) y deducción de características.	Individual	5.2. a) y b)
De cambiar paráfrasis o un texto por un SO.	Individual	5.3., 7.2. a)
Juego de cartas.	Grupos de 8 alumnos	6
Simulación de un contexto para un SO.	Parejas	7.1.
Creación y redacción del final de un episodio.	Individual	7.2. b)
Creación de un cómic (con 2 SO).	Parejas	7.2 c)
Relacionar los SO con los conceptos correspondientes.	Individual	7.3. a)

Figura 7 – Cuadro de la Tipología de Actividades

Acerca del tiempo estimado para las actividades, la propuesta completa tiene una duración total de 5h 45 min, según el siguiente desglose:

ACTIVIDADES		TIEMPO
1	1.1.	5 min
	1.2.	15 min
	1.3.	15 min
2	2.1.	15 min
	2.2.	10 min
3	3.1.	15 min
	3.2.	
	a) b)	20 min 10 min
4	4.1.	10 min
	4.2.	10 min
	4.3.	5 min
	4.4.	10 min
	4.5.	15 min
	4.6.	10 min
	4.7.	10 min
	4.8.	15 min
5	5.1.	10 min
	5.2 a) y b)	10 min
	5.3.	15 min
6	6	20 min
7	7.1.	30 min
	7.2.	30 min
	7.3	5 min
		TOTAL
		345 min
		5 h 45 min

Figura 8 – Duración de las actividades y duración total de la Propuesta

3.6.2. Actividades didácticas

3.6.2.1. Actividad 1

¿De qué va esto?

Objetivos fraseodidácticos: conducir a los alumnos al tipo de estructuras que se van a trabajar en clase: los somatismos (SO); hacer un acercamiento a las unidades a través de los conceptos alrededor de los que se organizan.

1.1. Observa estas imágenes atentamente y piensa en el contexto de cada una de ellas. Después, contesta a la pregunta...

Objetivos: romper el hielo; hacer descubrir a los alumnos a través de dos imágenes y de los diálogos escritos de qué se va a tratar en clase de español. Comentario en gran grupo a través de una lluvia de ideas (5 min.)



¿Qué tienen en común estas dos imágenes⁵¹?

⁵¹ Imágenes extraídas de Google.

Respuesta oral en gran grupo o, si es una actividad digital, por escrito. En este caso, la herramienta tiene que ser un wiki para que todos los alumnos puedan compartir sus ideas.

Objetivo: a partir de la lengua (diálogos) llegar a los conceptos que se van a trabajar en las expresiones (somatismos) más adelante.

1.2. Lee los diálogos y completa la columna de la derecha. (15 min.)

DÍALOGO	¿QUÉ HA PASADO?
1. El cartero: - Perdona, ¿vive aquí Dolores Lasa? - No, no es esta puerta. Es la 57, en el 5º piso.	El cartero... se ha equivocado (EQUIVOCARSE)
2. Madre e hija: - No estoy de acuerdo con que conduzcas hasta tan tarde. Te puede pasar algo un día. - Siempre igual, mamá. Por la noche no hay tráfico y qué me va a pasar...	La hija... no le da la razón a su madre (NO CEDER)
3. Entre amigos: - ¿Qué Mikel, va una cañita más? - Es mejor que no, ya hemos bebido bastante...	Mikel piensa que... ya han bebido bastante cerveza (BEBER ALCOHOL EN CANTIDAD)
4. Entre dos amigos: - ¿Ya te has enterado de los sucesos de París? Es increíble, ¿verdad? - Sí, todavía no me lo puedo creer.	Los amigos están ... muy sorprendidos con la noticia (SORPRESA)
5. Dos amigos planean ir a París: - ¿Marcos, te parece bien este hotel? No conozco la zona... - Pero yo sí. Viví en este barrio cuando estuve en Erasmus. Lo conozco muy bien.	Marcos... conoce bien la zona del hotel (CONOCER PERFECTAMENTE)
6. Un profesor en la secretaría habla con la secretaria: - No conozco a este alumno, nunca ha venido a mis clases... - Pues está matriculado en tu asignatura, ¡qué raro!	El profesor dice que el alumno... nunca ha estado en sus clases (NO HABER ESTADO)
7. Un conductor deja un momento el coche mal apartado y se lo lleva la grúa: - ¡No hay derecho! ¡Por cinco minutos!	El conductor del coche está... sorprendido y disgustado, porque le parece injusto (SORPRESA DESAGRADABLE)
8. En pocos años la ciudad creció de manera evidente y el barrio se convirtió en una zona céntrica.	La ciudad ... creció visiblemente (DE MANERA EVIDENTE)
9. Carlos y Paloma son novios: - ¿Paloma, se puede saber qué hiciste el sábado por la tarde? - Otra vez con el asunto. Me preguntaste lo mismo ayer. ¿Es que no puedes contenerte un poco? No me gustan los hombres celosos.	Carlos ... muestra que está celoso (MOSTRAR CON LA ACTITUD ALGO)

(En naranja las soluciones aproximadas de los alumnos)

1.3. Elige (en grupos de tres o cuatro) **uno** de los conceptos del cuadro del ejercicio anterior y dibuja un mapa conceptual con todas las palabras o expresiones que se relacionen con ese significado. Después compartid vuestro mapa con vuestros compañeros (15 min.)

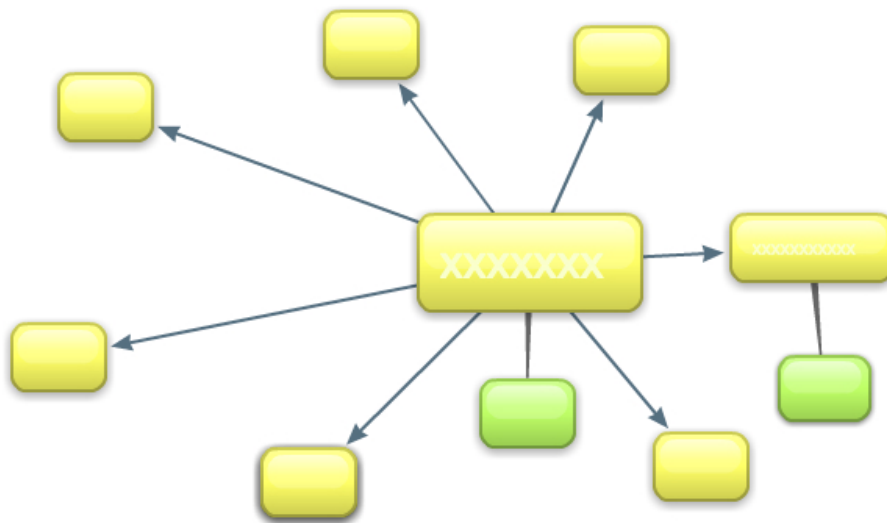
Objetivo: activar los conocimientos léxicos del alumno; relacionar las unidades léxicas con el concepto de los SO que se van a trabajar más adelante.

Palabras del ejercicio anterior:

No ceder Beber alcohol en cantidad **Sorpres**a **Equivocarse**
Conocer perfectamente **No haber estado en un sitio**
Mostrar con la actitud algo **Sorpres**a desagradable
De manera evidente

Ejemplo: **Equivocarse** (error, pasar vergüenza, fallo, suspender, equívoco, malestar, rectificar, pedir perdón, no me sale, etc.).

Cada alumno elige un concepto para que no se alargue excesivamente la actividad. Después, se hace una puesta en común.



Mapa conceptual realizado con BUBBL.US. Los alumnos pueden realizarlo en la hoja de papel, escribiendo sobre los bocadillos, o en la Web, de manera gratuita en <https://bubbl.us>.

3.6.2.2. Actividad 2

Aquí los tenemos

Objetivos fraseodidácticos: presentar los SO contextualizados a través de *input* (textos escritos) variado; reconocer las unidades y relacionarlas con su lexema principal.

2.1. Lee los siguientes textos y subraya las expresiones idiomáticas. Después escribe las expresiones en el cuadro “Expresiones con partes del cuerpo” al lado de las imágenes que les correspondan (15 min.)

Objetivo de la actividad: identificar las unidades fraseológicas (SO) en textos breves auténticos.

Texto a)



Conozca a Karlos Arguiñano como la palma de su mano

El rey del perezoso publica nuevo libro de recetas. Lleva más 30, "que pueden ser 50 o 60", puntualiza él. El chef, en realidad, quería ser conductor de autobús.

En <http://www.elperiodico.com/>⁵²

Texto b)

Divorcio millonario

La polémica separación del magnate del petróleo Harold Hamm y la que fue su mujer durante 26 años

Hay que tener narices para rechazar un cheque de 825 millones de euros. Narices o muchísimo dinero...

<http://www.laprovincia.es> (24/01/2015)



⁵² <http://www.elperiodico.com/es/noticias/dominical/conozca-karlos-arguinano-como-palma-mano-3829888>

Texto c)



Los aficionados a la cerveza ya tienen otra excusa más para empinar el codo. Desde la antigüedad, la cerveza ha constituido un elemento básico de la dieta, llamándose a menudo “pan π Escribe líquido”. En el antiguo Egipto los trabajadores recibían cerveza como parte de su salario, así como las damas de honor de la reina Isabel I de Inglaterra. En 1492, era la ración oficial de los marineros de la armada de Enrique VII. Además, no hay pruebas de que la ingesta de cerveza genere la popular “barriga cervecera”, a pesar del difundido mito de que el consumo de cerveza produce distensión abdominal.

Adaptado de <http://www.taringa.net/>⁵³

Texto d)



De Google Imágenes

⁵³ <http://www.taringa.net/posts/noticias/14622456/La-cerveza-nos-hace-mas-inteligentes-para-algunas-cosas.html> (23/04/1012)

Texto e)

¿Debería dar Apple su brazo a torcer con los anuncios para el Apple Watch?



El negocio de la publicidad hoy día es inmenso y no existe casi ningún resquicio por el que escapar de los anunciantes y de sus productos. Como no podía ser de otra manera, con el surgimiento de una nueva plataforma sobre la que

potencialmente desarrollarse y de la que extraer beneficios, los dispositivos *wearables* y entre ellos, los relojes inteligentes, las empresas dedicadas a la publicidad como TapSense ya se encuentran dispuestas a abordarla. El debate se ha abierto dado que Apple podría estar pensando si permitir o no el desarrollo de diversas formas de publicidad en su Apple Watch, flamante reloj

inteligente de la compañía de Cupertino que podría llegar al mercado en marzo y que se convertiría en la referencia del mercado de *smartwatches*.

De <http://applesencia.com> (enero, 2015)

Texto f)

Pisar la Luna



¿Quiénes fueron los primeros en poner el pie en nuestro satélite?

Llegada a la luna: El 21 de julio de 1969, se produce el acontecimiento más importante

del siglo XX: la llegada del primer ser humano a la Luna. Por primera vez, el hombre fue capaz de salir de la Tierra para pisar otro mundo.

De <http://www.educapeques.com>



Texto g)

Alcanzaron el pico más alto del mundo

Edmund Hillary y Tenzing Norgay pusieron los pies por vez primera en la cima del Everest en 1953, abriendo una ruta por el collado sur.

Adaptado de <http://www.elmundo.es/> (2013)

Texto h)

Foro Cochesnet

Ayuda de madrileño o que conozca muy bien Madrid

Pues eso, que alguien que conozca bien Madrid o el Metro mejor 🏠👍 Mañana tiro para la capital, y tengo que ir desde Atocha, donde me deja el tren, hasta la Avenida Cardenal Herrera Oria... (nº242, por si puede servir de ayuda, donde hay un edificio del Corte Inglés)

¡Gracias por anticipadooo!

Respuesta

No soy de Madrid, pero lo conozco como la palma de mi mano. Coges la línea 1 (azul clarito) dirección Pinar de Chamartín y te bajas en Plaza Castilla, y buscas la línea 9 (morada) en dirección Herrera Oria... 3 paradas más, y ya estás en el destino. Luego, al salir del metro, solo bajar una calle ancha (no recuerdo cual) y ya estás en El Corte Inglés.

¡Suerte!

Adaptado de <http://debates coches.net/> (2007)

Texto i)



Chumy Chúmez, el artista intelectual

Esta antología (Exposición Españoleando) se centra en sus años del Diario Madrid, donde, en su Página 3, se convirtió en un referente obligado de la vida política y social de España (...).

Pero la huella del Diario Madrid fue profunda. Tanta, que en una de las últimas visitas que le hice al Hospital, en abril de 2003, cuando ya nos estaba diciendo adiós a ojos vistas, al pedirnos un periódico y llevarle uno cualquiera, comentó: “Pero, ¿qué periódico es este? Traedme el Madrid”.

Adaptado de <http://www.apeuropeos.org/> (2008)

Texto j)



Es difícil no quedarse con la boca abierta con la publicidad exterior interactiva. Hace no mucho **British Airways** nos sorprendía con unas increíbles vallas publicitarias que interactuaban en tiempo real con los aviones de la famosa aerolínea británica. Pues bien, ahora nos llega de Suecia otro ejemplo de lo excepcional que puede ser la publicidad exterior cuando se adereza con una pizca de interactividad.




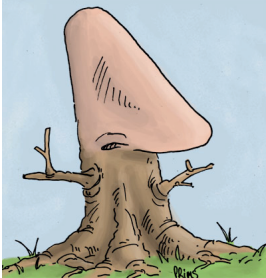
Apoteket es una marca sueca de productos para el cabello que ha tenido una ocurrente idea para promocionar una nueva línea de productos: colocar **pantallas interactivas** en los andenes del metro de Estocolmo en las que el cabello de los modelos se alborota cuando el tren hace su llegada a la estación.


De marketingdirecto.com (2014)⁵⁴

⁵⁴ <http://www.marketingdirecto.com/especiales/publicidad-externo-especiales/a-los-modelos-de-estos-anuncios-interactivos-se-les-alborota-el-pelo-cuando-un-tren-entra-en-la-estacion/>

2.2 Coloca las expresiones subrayadas en el cuadro relacionándolas con la parte del cuerpo que menciona (10 minutos)

Objetivo: escribir los SO de los textos relacionándolos con su lexema somático

EXPRESIONES CON PARTES DEL CUERPO		
Expresión		Parte del cuerpo
		
		
		
		

3.6.2.3. Actividad 3

Busca la palabra

Objetivos fraseodidácticos: comprender el manejo de los diccionarios; analizar el significado literal de los lexemas somáticos; reflexionar sobre los varios significados de los lexemas.

3.1. ¿Sabes manejar un diccionario? (15 min.)

Objetivo: comprender la importancia del uso de los diccionarios (en papel y *on-line*) y la variedad de los mismos

Lee un poco sobre qué diccionarios existen de español y su manejo en:

http://cvc.cervantes.es/lengua/mmoliner/diccionario_manejo.htm

Diccionarios que puedes consultar on-line:

<http://www.rae.es>

<http://www.diccionarios.com>

<http://www.diclib.com>

3.2. Busca en el diccionario DRAE, <http://www.rae.es>, el significado de las palabras subrayadas en cada frase. Trabaja con tu compañero. (20 min.)

Objetivo: analizar algunos de los significados de los lexemas somáticos; reflexionar sobre la naturaleza de este tipo de palabras.

a)

PALABRA	SIGNIFICADOS DRAE	FRASES
frente	a) b) c)	a) Se cayó y se dio un golpe en la <u>frente</u> . b) Se colocó <u>frente</u> a la puerta. c) Les había impresionado su <u>frente</u> serena.
ojo/s	a) b) c)	a) Metió la llave por el <u>ojo</u> , pero no giró. b) Tenía los <u>ojos</u> de un gris claro. c) El <u>ojo</u> de huracán se localizaba en las islas Bahamas.
nariz/-ces	a) b) c)	a) Cogió la copa de vino para comprobar su <u>nariz</u> . b) Llevaba un <u>piercing</u> en la <u>nariz</u> . c) Le dieron con la puerta en las narices y no pudo sacar el certificado.
brazo	a) b) c) d)	a) Batasuna ha sido considerado el <u>brazo</u> político de ETA. b) Berta extendió los <u>brazos</u> a su madre. c) Para postre tenemos <u>brazo</u> de gitano. d) Le faltaba un <u>brazo</u> al sofá.
palma	a) b) c)	a) El actor recibió <u>palmas</u> al final de la obra. b) La pordiosera extendía su <u>palma</u> a todos los transeúntes. c) Se puso el sombrero de <u>palma</u> y

	d)	siguió. d) La calle o rúa das Flores es la que se lleva la <u>palma</u> de todas las de Oporto.
boca/s	a) b) c)	a) Le tuvieron que meter un tubo por la <u>boca</u> para que pudiera respirar. b) Se metió por una <u>boca</u> de metro y ya no lo vi más. c) Eran muchas <u>bocas</u> en aquella casa.
codo/s	a) b) c)	a) Al hacer la instalación vieron que faltaban los <u>codos</u> . b) Aquel hombre se pasa el día en la calle y hablaba por los <u>codos</u> . c) Javier se rompió el <u>codo</u> del brazo derecho de una caída en bici.
pie/s	a) b) c)	a) Limpia mejor por los <u>pies</u> de la cama. Hay mucho polvo. b) Le dijeron que tenía los <u>pies</u> planos. c) Al <u>pie</u> de la fotografía pones la fecha.

(Frases adaptadas del CREA y de Google)

- b) Escribid vuestras reflexiones acerca de lo que habéis descubierto y compartido con el resto de la clase (10 min)

3.6.2.4. Actividad 4

Significados

Objetivos fraseodidácticos: conocer el significado denotativo de las UFS, el evaluativo racionalizado, el emotivo-emocional y el estilístico (Timofeeva, 2011); poner en relación la LE con la L1; estimular la comprensión audiovisual de los alumnos para contextualizar los SO.

4.1. Une la columna de la derecha (Somatismos) con la de la izquierda (sus significados) (10 min.)

SIGNIFICADOS	SOMATISMOS
‘Ser [algo] sorprendente o llamativo, pero negativo’	<i>conocer [alg. un lugar] como la palma de la (o su+) mano</i>
‘Ceder [alg.] en una opinión, actitud o propósito en que se ha mantenido firme’	<i>meter [alg.] la pata</i>
‘Manifestar[lo] claramente por el semblante’	<i>¡tener [algo] narices! (1); ¡mandar [algo] narices!</i>
‘Gesto del que se queda asombrado’	<i>dar [alg.] su (o el) brazo a torcer (2)</i>
‘Beber [alguien] bebidas alcohólicas’	<i>poner [alg.] los pies [en un sitio] (3)</i>
‘Presentarse [alg.] en un sitio’	<i>quedarse [alg.] con la boca abierta</i>
‘Actuar [alg.] de manera inoportuna o inconveniente’	<i>a ojos vista</i>
‘De manera evidente’	<i>empinar [alg.] el codo</i>
‘Conocer[lo] perfectamente o con todo detalle’	<i>llevar [alg. algo] escrito en la frente</i>

Significados del DFDEA

- (1) Puede tener otro significado no contemplado por el DFDEA, tener [alg] narices, ‘valor o coraje’ (narices) (DEA)
 (2) También en negativa.
 (3) Significado del DEA. También en negativa.

4.2. Ve los vídeos y practica los somatismos (30 min.):

Objetivo: contextualizar las UFS con *input* audiovisual.

1. Vídeo 1 “*Estoy agotado*” de *Lingus TV, learn Spanish bay sitcom* (1:51min)

Preguntas al alumno:

¿Qué enfermedad tiene Michael?

¿Qué expresión de las anteriores utilizarías para expresarlo?

(Respuesta de los alumnos: **ha empinado el codo y hoy tiene resaca**)

El alumno responde oralmente o, en actividad on-line, por escrito.

2. Vídeo 2 “*Leave no trace of this meal*”

Preguntas al alumno:

¿Qué parte del cuerpo cree el chico que le van a operar a la chica?

¿De qué le operan en realidad a la chica?

¿Qué expresión crees que significa lo que ha pasado?

(Respuesta del alumno: **El chico ha metido la pata**)

El alumno responde oralmente o, en actividad on-line, por escrito.

3. Vídeo 3 “*Guerra de Sexos*” de Luzu y Lana (7:28)

Preguntas al alumno:

¿Por qué discuten Lana y Luzu?

¿Alguno de los dos cede? Utiliza una expresión que hemos estudiado para expresarlo.

(Respuesta del alumno: **Ninguno de los dos da su brazo a torcer**)

El alumno responde oralmente o, en actividad on-line, por escrito.

4. Vídeo 4 “*¿Quién es quién?*” de *Lingus TV, learn Spanish bay sitcom* (2:11min)

Preguntas al alumno:

¿Cómo describirías la personalidad de Sandro?

¿Qué expresión utilizarías para describir la manera como se nos presenta?

(Respuesta del alumno: **Sandro lleva escrito en la frente que es un creído**)

El alumno responde oralmente o, en actividad on-line, por escrito.

5. Vídeo 5 “*¿Lo conozco?*” de *Lingus TV, learn Spanish bay sitcom* (2:22min)

Preguntas al alumno:

¿De quién piensa Eva que está enamorado Paco?

¿De quién está enamorado realmente?

Busca una expresión que exprese el sentimiento de sorpresa de Eva.

(Respuesta del alumno: **Eva se quedar con la boca abierta**)

El alumno responde oralmente o, en actividad on-line, por escrito.

6. Vídeo 6 “*Siempre nos quedará Córdoba*” de *Mundo Ficción*

Preguntas al alumno:

¿Qué les ha pasado a Rafi y Fali?

¿Qué es evidente? ¿Podrías utilizar una expresión de las de nuestro cuadro?

¿Qué expresión utiliza Rafi acerca de los tiempos que les ha tocado vivir?

¿A qué se refiere?

(Respuesta del alumno: ¡Manda narices! ¡Manda cojones!)

El alumno responde oralmente o, en actividad on-line, por escrito.

4.3. Marca las casillas con (+) dependiendo de si su significado incluye una valoración positiva o negativa, o una apreciación de cantidad (mucho/poco) El signo Ø significa que no se puede marcar (5 min.).

SOMATISMOS	MUCHO	POCO	POSITIVO	NEGATIVO
<i>quedarse [alg.] con la boca abierta</i>				
<i>a ojos vista</i>				
<i>meter [alg.] la pata</i>				
<i>¡tiene narices [algo]! o ¡manda narices [algo]!</i>				
<i>empinar [alg.] el codo</i>			Ø	Ø
<i>llevar [alg. algo] escrito en la frente</i>			Ø	Ø
<i>dar [alg.] su (o el) brazo a torcer</i>	Ø	Ø	Ø	Ø
<i>conocer [alg. un lugar] como la palma de la (o su+) mano</i>				
<i>no poner [alg.] los pies [en un sitio]</i>				

4. 4. Explica a tu compañero si la imagen de la expresión (somatismo) se relaciona con el significado pragmático y por qué (10 min.)

SOMATISMOS	SIGNIFICADO PRAGMÁTICO (1)	SÍ/NO
<i>quedarse [alg.] con la boca abierta</i>	SORPRESA	
<i>a ojos vista</i>	CERTEZA, EVIDENCIA	
<i>meter [alg.] la pata</i>	CRÍTICA	
<i>¡tiene [algo] narices! (1); ¡manda [algo] narices!</i>	DESCONTENTO, CRÍTICA	
<i>empinar [alg.] el codo</i>	IRONÍA o CRÍTICA (sobre la acción de beber alcohol)	
<i>llevar [alg. algo] escrito en la frente</i>	CERTEZA, EVIDENCIA	
<i>dar [alg.] su (o el) brazo a torcer</i>	CRÍTICA (a la actitud de cabezonería)	
<i>conocer [alg. un lugar] como la palma de la (o su+) mano</i>	INTENSIFICACIÓN (del significado de ‘conocer [un sitio] bien’)	
<i>no poner [alg.] los pies [en un sitio]</i>	INTENSIFICACIÓN (del significado ‘no presentarse [alg.] en un sitio’)	

(1) Postura del hablante.

4.5. a) Escribe el somatismo que corresponde por su significado. Trabaja con el diccionario (15 min.):

FRASEOLOGISMOS	SOMATISMOS
<i>vérsele [a alguien] el plumero</i>	
<i>abrir [alg.] los ojos como platos</i>	
<i>haberla hecho [alg.] buena</i>	
<i>caer [alg.] del burro</i>	
<i>saltar [algo a alguien] a la vista</i>	
<i>¡tiene cojones [algo]! (1)</i>	
<i>beber [alg.] como un cosaco</i>	
<i>no hacer [alg.] acto de presencia</i>	
<i>claro como la luz del día</i>	

(1) Como *tener [alg.]narices*, este SO también puede presentar la forma *tener [alg.] cojones*, que significa ‘ser valiente, tener coraje’.

b) Deja tus reflexiones sobre esta actividad: _____

4. 6. Relaciona las secuencias de la izquierda con las de la derecha (10 min.):

1. Se confundió de persona,	a. no ha puesto los pies en clase.
2. Fue muy difícil llegar a un entendimiento en la reunión,	b. yo me conozco esta carretera como la palma de la mano.
3. Me juró que él había hecho el trabajo,	c. a mí toda la casa por recoger. ¡Tiene narices!
4. El incendio se propagó a ojos vista	d. empinar el codo, sobre todo los jueves.
5. Se marcha tan tranquila y me deja	e. pero llevaba escrito en la frente que lo había copiado.
6. Cuando vi llegar a mi hija,	f. me quedé con la boca abierta. No la esperaba.
7. No os preocupéis que	g. le habló de su problemas y metió la pata.
8. Ha suspendido, porque	h. porque nadie daba su brazo a torcer.
9. A vosotros lo que os va es ir de marchita y	i. ya que en poco tiempo ardía todo el horizonte.

4.7. Imagínate que tienes que decir lo mismo en un contexto formal. ¿Qué dirías? Lee las frases de debajo del cuadro y escribe solo lo correspondiente a la expresión (10 min.) :

REGISTRO INFORMAL	REGISTRO FORMAL
<i>no poner [alg.] los pies [en un sitio]</i>	No ha asistido a un sitio
<i>conocer [alg. un lugar] como la palma de la (o su+) mano</i>	Conozco perfectamente esta carretera
<i>¡tiene [algo] narices! (1); ¡manda [algo] narices!</i>	¡Es injusto!
<i>empinar [alg.] el codo</i>	Beber en demasía
<i>llevar [alg. algo] escrito en la frente</i>	Se notaba claramente
<i>quedarse [alg.] con la boca abierta</i>	Me quedé muy sorprendido
<i>meter [alg.] la pata</i>	Se equivocó
<i>dar [alg.] su (o el) brazo a torcer</i>	Nadie cedía
<i>a ojos vista</i>	De manera evidente

(Respuestas correctas)

1. Ha suspendido porque no ha puesto los pies en clase.
2. No os preocupéis que yo me conozco esta carretera como la palma de la/mi mano
3. Se marcha tan tranquila y me deja a mí toda la casa por recoger. ¡Tiene narices!
4. A vosotros lo que os va es ir de marchita y empinar el codo, sobre todo los jueves.
5. Me juró que él había hecho el trabajo, pero llevaba escrito en la frente que lo había copiado.
6. Cuando vi llegar a mi hija, me quedé con la boca abierta. No la esperaba.
7. Se confundió de persona, le habló de sus problemas y metió la pata.
8. Fue muy difícil llegar a un entendimiento en la reunión, porque nadie daba su brazo a torcer.
9. El incendio se propagó a ojos vista, ya que en poco tiempo ardía todo el horizonte.

4.8. Ahora en tu lengua...

a) ¿Podrías expresar en tu lengua lo mismo con un somatismo u otra expresión? Consulta el diccionario en <http://www.infopedia.pt> (15 min.)

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
<i>quedarse [alg.] con la boca abierta</i>	
<i>a ojos vista</i>	
<i>meter [alg.] la pata</i>	
<i>¡tiene [algo] narices! (1); ¡manda [algo] narices!</i>	
<i>empinar [alg.] el codo</i>	
<i>Llevar [alg. algo] escrito en la frente</i>	
<i>dar [alg.] su (o el) brazo a torcer</i>	
<i>conocer [alg. un lugar] como la palma de la (o su+) mano</i>	
<i>no poner [alg.] los pies [en un sitio]</i>	

b) Comparte los somatismos y las expresiones idiomáticas del portugués con tu compañero (5 min.).

c) Haced una puesta en común sobre las expresiones que habéis encontrado (10 min.)

Respuesta de los alumnos:

- 1) ficar de **queixo** caído
- 2) a **olhos** vistos
- 3) meter o **pé** na argola
- 4) é preciso ter **lata!** (lata = cara)
- 5) encharcar as velas/entornar o caneco
- 6) estar na **cara**
- 7) não dar/dar o **braço** a torcer
- 8) conhecer como a **palma** da **mão**
- 9) não por os **pés**

Nota: todos los FR del portugués son somatismos, a excepción del 5.

Vídeos en Youtube:

Vídeo 1 “Estoy agotado” de *Lingus TV, Learn Spanish bay sitcom*:

<https://www.youtube.com/watch?v=gJ9XAH8U-2w>

Vídeo 2 “Leave no trace of this meal”

<https://www.youtube.com/watch?v=mV2sv0QQjhs>

Vídeo 3 “Guerra de Sexos” de Luzu y Lana, Capítulo 2.

https://www.youtube.com/watch?v=WNrVM6fj_8Y

Vídeo 4 “¿Quién es quién?” de *Lingus TV, Learn Spanish bay sitcom*

<https://www.youtube.com/watch?v=XTEeeznbfWM>

Vídeo 5 “¿Lo conozco?” de *Lingus TV, Learn Spanish bay sitcom*

<https://www.youtube.com/watch?v=oFpelQVV0yM>

Vídeo 6 “Siempre nos quedará Córdoba” de *Mundo Ficción*

<https://www.youtube.com/watch?v=U6So66clOHI>

3.6.2.5. Actividad 5

La expresión

Objetivos fraseodidácticos: comprender la formación de los SO;
clasificarlos gramatical o pragmáticamente; fijar las unidades.

5.1. Completa las frases utilizando las palabras que les corresponden (conjugá, si es necesario, los verbos) (10 min.):

quedarse	meter	tener	no poner	llevarlo
	dar	empinar	conocer	ojos

- La ciudad crecía a _____ vistas.
- _____ escrito en la frente que venía a pedir dinero.
- _____ los pies en el dentista, porque le aterroriza.
- ¡Hay que _____ narices! Han vuelto a subir la cuenta de la luz.
- No te preocupes, me _____ la zona como la palma de la mano.
- Unos llegaban normales, otros _____ el codo, pues venían tambaleantes y alegres.
- Se confundió y _____ la pata.
- Rosa no quiso _____ su brazo a torcer, porque era muy cabezona.
- Cuando vio la abolladura del coche _____ con la boca abierta.

5.2. a) Fíjate en este cuadro de locuciones. Observa la semejanza de las formas y la función que cumplen en la frase (10 min.):

SOMATISMOS LOCUCIONES	FUNCIÓN GRAMATICAL
<i>a ojos vista/s</i> ('claramente') <i>a pie juntillas</i> ('totalmente') <i>a contramano</i> ('en dirección opuesta') <i>a corazón abierto</i> ('viéndose el corazón' ⁵⁵)	Locuciones Adverbiales
(conocer) [alg. un lugar] <i>como la palma de la mano</i> ('a la perfección') (vivir) <i>como una reina</i> ('muy bien')	
<i>dar</i> [alg.] <i>el brazo a torcer</i> ('ceder') <i>dar</i> [alg.] <i>la mano</i> ('saludar formalmente estrechando la mano de la persona que se saluda') <i> echar</i> [alg. a alguien] <i>una mano</i> ('ayudar') <i>poner</i> [alg.] <i>el pie</i> (o <i>los pies</i>) ('conseguir estar/estar presente') <i> echar</i> [alg. algo] <i>en cara</i> ('reprochar') <i>meter</i> [alg.] <i>la pata</i> ('equivocarse') <i>empinar</i> [alg.] <i>el codo</i> ('beber mucho alcohol') <i>llevarlo</i> [alg. algo] <i>escrito en la frente</i> ('notarse externamente la intención')	Locuciones Verbales
<i>quedarse</i> [alg.] <i>con la boca abierta</i> ('gesto de asombro') <i>quedarse</i> [alg.] <i>con los ojos a cuadros</i> ('en estado de gran asombro') <i>quedarse</i> [alg.] <i>en los huesos</i> ('en estado de suma delgadez')	

SOMATISMOS FÓRMULAS RUTINARIAS	SIGNIFICADO PRAGMÁTICO
<i>¡Hay que tener narices!</i> <i>¡Manda narices!</i> <i>¡Tiene narices!</i>	CRÍTICA

b) ¿ Qué conclusiones puedes sacar de los dos cuadros? (al menos dos)

- _____
- _____

⁵⁵ Puede tener también un sentido figurado de 'verse los sentimientos'

5.3. Cambia las palabras o expresiones subrayadas por una locución del cuadro (15 min.):

<i>quedarse [alg] con la boca abierta</i>	<i>a ojos vista</i>	<i>meter [alg.] la pata</i>
<i>tener narices [algo]</i>	<i>empinar [alg.] el codo</i>	<i>llevar [alg. algo] escrito en</i>
<i>la frente</i>	<i>dar [alg.] el brazo a torcer</i>	<i>conocer [alg. un lugar] como la palma de</i>
<i>la mano</i>	<i>no poner los pies [alg. en un lugar]</i>	

1. En el examen hizo un problema y se equivocó. Metió la pata
 2. No cedió ni aun cuando supo la verdad. No dio su brazo a torcer
 3. Se notaba claramente que se tenía ganas de bronca. Llevaba escrito en la frente
 4. El agente se asombró al conocer la noticia de los atentados de París. Se quedó con la boca abierta
 5. El niño creció de manera notoria en pocos meses. A ojos vista/s
 6. Se enfadó con sus padres y no fue a su casa en mucho tiempo. No puso los pies
 7. Los montañeros conocían los senderos de aquella montaña a la perfección. Como la palma de la mano
 8. ¡Qué manera de beber! Todos probaron varios vinos tintos y después los cavas. Empinar el codo.
 9. ¡No te fastidia! Me quita el coche sin decirme nada, tiene un accidente y todavía pretende que no esté enfadado. ¡Tienes narices!
- (En gris las respuestas correctas)

3.6.2.6. Actividad 6

Superescoba de fraseología

Objetivo fraseodidáctico: fijar los SO activando la imagen del lexema somático; practicar la oralidad; motivar a los alumnos (20 min).

Esta actividad se ha diseñado para hacerse en clase presencial. Para hacerse *on-line* tendría que ser síncrona y utilizando una herramienta digital apropiada para que todos los jugadores puedan participar.

Material: Segmentos de la baraja, 18 cartas (vid. Plantilla de Cartas)

9 cartas de color azul	9 cartas (imágenes) de color amarillo
<i>meter</i> [alg]	<i>la pata</i>
<i>no poner</i> [alg.]	<i>los pies</i> [en un local]
<i>dar</i> [alg.]	<i>el brazo a torcer</i>
<i>tiene</i> [algo]	<i>narices</i>
<i>llevar</i> [alg. algo]	<i>escrito en la frente</i>
<i>quedarse</i> [alg.]	<i>con la boca abierta</i>
<i>a conocer</i> [alg. un lugar]	<i>ojos vista</i>
<i>llevar</i> [alg. algo]	<i>como la palma de la mano</i>
	<i>escrito en la frente</i>

Juego adaptado de DidactiRed⁵⁶, *Léxico, Aspectos socio-pragmáticos*, vol. II (pp. 15-18)

Reglas del juego – Superescoba de Fraseología

Preliminares. Se juega utilizando una baraja de palabras (las expresiones están cortadas) con 18 cartas⁵⁷: 9 cartas de color azul y 9 cartas amarillas que juntas forman 9 somatismos (SO). Es importante tener en cuenta que los SO empiezan con las cartas de color azul.

Modo de distribuir las cartas y la salida. El profesor piensa en un número secreto del 1 al 10. Los jugadores deberán decir números al azar hasta acertar con él. El jugador que averigüe el número será el encargado de empezar el juego, será «el mano». Para ello, toma todas las cartas, y, tras barajarlas bien, se las ofrece a un compañero para cortar. Después distribuirá, de una en una, tres cartas a cada jugador, empezando por su derecha. Colocará a continuación, en el centro de la mesa, 2 cartas descubiertas. Las cartas restantes quedarán boca abajo sobre la mesa. En las bazas siguientes, el turno de dar cartas continúa por orden riguroso de izquierda a derecha.

⁵⁶ http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/noviembre_02/25112002.htm

⁵⁷ Al jugarse con un número pequeño de cartas, no deben jugar más de 3 alumnos, por lo que habrá que preparar varias barajas, según los grupos de 3 alumnos que se formen en la clase.

Marcha del juego. El jugador que ha repartido las cartas, y todos los demás, después, cuando llegue su turno de jugar, intentarán emparejar una de sus cartas con alguna de las que están boca arriba en el centro de la mesa, con el objetivo de formar un somatismo correcto. En el momento que el alumno haga una pareja, dirá en voz alta *escoba*, colocará las cartas a su lado y construirá una frase correcta con el SO (esta segunda condición es indispensable para conseguir la puntuación). En caso de no lograr formar ningún SO, el jugador deberá desprenderse de una de sus cartas y dejarla boca arriba junto a las otras cartas descubiertas.

Cuando todos hayan jugado sus dos cartas, el jugador que reparte hará una nueva distribución de tres cartas a cada jugador. Continúa el juego de esta forma hasta que no haya más cartas que repartir. En la última distribución de tres cartas, el que da tiene obligación de anunciar en voz alta que se trata de las últimas cartas.

Tanteo del juego. Cada SO correcto con su frase correspondiente contará 1 punto. Gana el jugador que más puntos sume.

Juego adaptado de DidactiRed, Léxico, Aspectos socio-pragmáticos, vol. II (pp. 15-18)

PLANTILLA DE CARTAS

1.

<p>a ...</p>	 <p>(tres palabras)</p>
<p>conocer (un lugar)</p>	 <p>(siete palabras)</p>
<p>dar (alguien)</p>	 <p>(cinco palabras)</p>

2.

<p>empinar (alguien)</p>	 <p>(tres palabras)</p>
<p>llevar (alguien algo)</p>	 <p>(cinco palabras)</p>
<p>meter (alguien)</p>	 <p>(tres palabras)</p>

3.

<p>no poner (alguien en un lugar)</p>	 <p>(cuatro palabras)</p>
<p>quedarse (alguien)</p>	 <p>(cinco palabras)</p>
<p>tiene (algo)</p>	 <p>(dos palabras)</p>

3.6.2.7. Actividad 7

Cuéntame qué ocurrió

Objetivos: realizar actividades de generalización con SO; practicar la expresión e interacción oral y la escrita; contextualizar los SO aprendidos y fijarlos; motivar a los alumnos por medio de la imagen y estimular la creatividad. (65 min)

7. 1. Habla con tu compañero/a.

Actividad de interacción oral en parejas, pero en grupos de 8 alumnos (30 min.).

Procedimiento:

En cada grupo de 8 alumnos se reparten tarjetas con las imágenes mentales de 8 somatismos (vid. al final de la actividad), una a cada alumno (8 tarjetas en total). Se deja una tarjeta (el 9º SO) para el caso de que un alumno se quede desparejado. En ese caso el profesor podrá trabajar con el alumno sin pareja.

Las tarjetas se componen de dos imágenes. Una hace referencia a la parte del cuerpo que menciona el SO, la otra a su significado o a un significado que orientamos para crear una breve historia. Se les pide que imaginen un breve acontecimiento pasado que se relacione con el SO que les ha tocado. Tendrán unos 3 o 4 minutos para pensarlo (tienen que crear una situación). Después, en parejas, se cuentan sus episodios de la siguiente manera. Empieza un alumno contando su relato. A continuación, su compañero le podrá hacer preguntas que el otro tendrá que saber contestar. Después, es el turno del compañero. **Importante:** al contar el relato o al responder a las preguntas el alumno tiene que incluir el SO que le ha tocado en la tarjeta.

Si hay dudas acerca de las imágenes, los alumnos podrán consultar con el profesor antes de empezar.

Para finalizar, los alumnos graban la anécdota por medio de *VOCAROO*, <http://vocaroo.com> y bajan un mp3. Esta actividad se les puede pedir que la hagan fuera de clase y que envíen el fichero mp3 al profesor por ejemplo por mail. Este reunirá todas las grabaciones y en otra sesión se exponen en clase y se escuchan y se hace la corrección y evaluación.



7.2.

a) Descubre las palabras o expresiones del texto que se pueden cambiar por un somatismo (son 9 en total) y realiza el cambio (30 min.)

CONOCER OPORTO COMO LA PALMA DE LA MANO

No hay ningún tipo que conozca Oporto a la perfección, ni de chiripa⁵⁸. Necesitarías una vida entera para conocerla.

Como os decía, estaba en el barrio de Campanhã esperando el autobús y, de repente, veo a un tipo grandullón parado ahí delante. Es la primera vez que lo veo. Bueno, parece que ha bebido. Se le nota claramente. Pero se le entiende lo que dice. Y el grandullón se acerca a un tipo bajito que está ahí mismo y le dice:

- ¿Cómo llego al cruce de Miguel Bombarda con Cedofeita?
- Me ha pillao⁵⁹, hombre - le dice asombrado, pero añade,
- ¿A dónde quiere ir? Yo que conozco tan bien Oporto ... Eso queda en São Lázaro...
- No, contesta el grandote, queda cerca de Carmo, pero nunca he estado allí.
- ¡Qué rabia! - dice el pequeño bastantes molesto y rascándose la cabeza - yo que conozco tan bien la ciudad...

Al canijo se le notaba visiblemente que no conocía la zona, pero acabó por reconocerlo.

- Me ha pillao, hombre. No sé dónde queda. ¿Alguno de vosotros sabe dónde queda eso? - pregunta a los transeúntes cercanos.

- No me gustaría equivocarme - dije yo acercándome -, pero eso queda allí por el Hospital de Santo António. Coges el 207, sales en la parada del Palacio, luego tuerces por la calle Boa Nova y a la derecha sales a Miguel Bombarda, y si sigues recto, llegas enseguida a Cedofeita.

- ¿Pero qué dice este...?

Adaptado al español del cuento de Thomas Wolfe, de la versión portuguesa "Só os mortos conhecem Brooklyn" extraída de Uma Antologia de Grandes Mestres do Conto, nº 16, Jornal de Notícias (2011)

b) Acaba la historia utilizando algunos SO estudiados;

c) Haced, en parejas, un cómic con PIXTON, <http://www.pixton.com/>, utilizando **dos somatismos**⁶⁰. Comparte el cómic con tus compañeros.

⁵⁸ Ni por casualidad.

⁵⁹ Me ha pillado (apanhou-me).

⁶⁰ Esta actividad también se puede hacer sin recurso a las TD. Al final se hace una exposición de comics con las UFS.

7. 3. ¿Te los has aprendido?

a) Escribe los somatismos que correspondan en la columna de la derecha (5 minutos)

CONCEPTOS	SOMATISMOS
NO CEDER	
BEBER ALCOHOL EN CATIDAD	
SORPRESA	
CONOCER PERFECTAMENTE	
NO HABER ESTADO EN UN SITIO	
MOSTRAR ALGO CON LA ACTITUD	
SORPRESA DESAGRADABLE (POR ALGO)	
DE MANERA EVIDENTE	

b) Escribe tus reflexiones acerca de tu experiencia al aprender somatismos:

3.6.2.8. Síntesis de las actividades

Se han propuesto siete bloques de actividades para la enseñanza-aprendizaje de SO en ELE. En el cuadro se puede observar de manera esquemática los siete bloques de actividades que corresponden sintéa las fases de: a) introducción y calentamiento (actividades 1); b) *input* (textos) (actividades 2); c) significados y diccionarios (actividades 3); d) *input* (vídeos) y trabajo con los significados (actividades 4); e) trabajo con los significantes y ampliación (actividades 5); f) trabajo de significantes/imágenes (actividades 5); g) producción oral y escrita, y autoevaluación (actividades 7).

Nº ACTIVIDADES		OBJETIVOS	ACTIVIDAD
1	1.1.	Introducir el tema; motivar	<i>¿De qué va esto?</i>
	1.2.	Introducir los conceptos de los SO	<i>Diálogos y conceptos</i>
	1.3.	Activar los conocimientos previos	<i>Activar palabras/expresiones</i>
2	2.1.	Extraer del <i>input</i> escrito los SO.	<i>Aquí los tenemos</i>
	2.2.	Relacionar las imágenes con los SO.	Relacionar SO
3	3.1.	Comprender la importancia del diccionario y su uso.	Busca la palabra
	3.2.: a) y b)	Encontrar el significado de los SO con ayuda de frases; reflexionar sobre la naturaleza de los SO.	Consulta en el diccionario
4	4.1.	Identificar el significado denotativo de las unidades	Significados
	4.2.	Visionar vídeos <i>Input</i> y comprensión auditiva.	Vídeos /Comprensión auditiva
	4.3.	Comprender el significado cualitativo y cuantitativo de los SO.	Significado cualitativo y cuantitativo
	4.4.	Comprender la intención de los SO.	Significado pragmático
	4.5.	Relacionar con sinónimos	Sinónimos
	4.6.	Contextualizar los SO en la cadena hablada.	Unir frases cortadas
	4.7.	Distinguir el registro familiar del formal	Registro familiar/formal
	4.8.	Relacionar los SO del español con los de la lengua materna (portugués).	Traducción
5	5.1.	Trabajar el significante.	La expresión
	5.2 a) y b)	Productividad de las estructuras y gramática; reflexión.	Lectura informativa
	5.3.	Sustituir paráfrasis por SO.	Sustituir
6	6	Sintetizar y repasar el significante de los SO.	Juego de cartas
7	7.1.	Expresarse oralmente (en parejas)	Cuéntame qué ocurrió
	7.2.	Identificar (al contrario) en un texto escrito e inserción de SO.	Lectura y sustitución
	7.3	Autoevaluación	Autoevaluación Conceptos/SO

Figura 9 – Síntesis actividades para la enseñanza-aprendizaje de SO

3.6.3. Aplicación de las Tecnologías Digitales a la propuesta didáctica

Desde nuestra práctica docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en Plataformas *Blackboard* y *Moodle* hemos tomado datos sobre la dinámica de las actividades y materiales en línea para la clase de ELE. La respuesta siempre positiva de los alumnos nos ha animado a seguir trabajando en la vertiente de las TD. Por otro lado, los cursos de formación y los encuentros de profesores nos han dado muchas pistas para llegar al conocimiento y utilización de algunos programas de autor.

Es cierto que se puede aprender y enseñar con materiales en papel, con libros y diccionarios en el aula, pero creemos que muchos profesores de ELE ya no sabrían dar una clase sin ordenador y proyector, sin imágenes ni sonido.

Así, queriendo proporcionar a nuestros alumnos una experiencia de aprendizaje satisfactoria y productiva en ELE, hemos creado la página web *Vive las expresiones sin pelos en la lengua*. Se trata de una página web (WIX) en la que se aplicado el MMH para la enseñanza-aprendizaje de SO.



Figura 9 – Portada inicial de *Vive las expresiones sin pelos en la lengua* (página web).

Se ha seguido la misma metodología para crear las actividades que en la clase tradicional. El soporte de software se ha realizado con programas de autor, como *HotPotatoes*, el instrumento *Formulario* disponible en las cuentas Google y con recurso a aplicaciones para algunas actividades, como los asociogramas o la creación de comics, o creadores de ficheros de sonido, siguiendo la distribución que se presenta a continuación:

Nº ACTIVIDADES		MENÚ WEBSITE	HERRAMIENTAS DIGITALES
1	1.1.	<i>¿De qué va esto?</i>	WIKISPACES
	1.2.	<i>Diálogos y conceptos</i>	FORM GOOGLE
	1.3.	<i>Activar palabras/expresiones</i>	BUBBL (mapas mentales)
2	2.1.	<i>Textos para input (SO)</i>	PÁGINA WIX
	2.2.	Relacionar SO	HOTPOTATOES - JCLOZE
3	3.1.	Consulta y lectura on-line	PÁGINA WIX
	3.2.	a) consultar significados	FORM – GOOGLE
	a) b)	semas b) reflexión (individual)	a) y b)
4	4.1.	Significado unitario/SO	HOTPOTATOES
	4.2.	Videos /Comprensión auditiva	FORM
	4.3.	Significado cualitativo y cuantitativo	PHOTO PEACH
	4.4.	Significado pragmático	FORM
	4.5.	Sinónimos	HOTPOTATOES
	4.6.	Unir frases cortadas	HOTPOTATOES
	4.7.	Registro familiar/formal	HOTPOTATOES
	4.8.	Traducción	FORM
5	5.1.	Trabajar el significante	HOTPOTATOES
	5.2 a) y b)	Texto informativo de lectura	PÁGINA WIX
	5.3.	Definiciones/sustituir	HOTPOTATOES
6	6	Juego de cartas	No se puede hacer en digital
7	7.1.	Lectura en línea Cómic Grabación de voz	Documentos WIX PIXTON VOOCARO
	7.2.	Lectura y sustitución	PÁGINA WIX HOTPOTATOES
	7.3	Conceptos/SO Autoevaluación	A) HOTPOTATOES B) FORM GOOGLE

Tabla 17- Herramientas digitales utilizada en la página web *Vive las expresiones*.

Para aprender Fraseología en la pagina web *Vive las expresiones sin pelos en la lengua* se debe seguir el trayecto de la barra menú en la que se encuentra referida cada actividad, en ocasiones subdividida debido al número elevado de actividades. Así, las páginas deben recorrerse de la siguiente manera: 1) Inicio (presentación); 2) Principio (*wikisomática*); 3) Seguimos (¿Qué ha pasado? y asociograma); 4) Somatismos (*input* textual); 5) Palabras y Dicionarios; 6) Significados (Actividad *HotPotatoes*) y Vídeos; 7) Clasifica y Practica (*HotPotatoes* y ampliación de información); 8) En frases (dos actividades *HotPotatoes*; actividad de traducción con *Formulario* de *Google Drive*) y En forma (ampliación sobre el significante); 9) Finalmente (actividad de sustitución en un texto de todos los SO y producción escrita) y Dibuja (creación de un cómic con *PIXTON*); 10) Comentarios (retroalimentación a modo sobre el aprendizaje y el instrumento utilizado por medio de *Formulario* de *Google Drive*).

Los estudiantes van encontrando la información necesaria para entender y realizar las actividades en los diversos bloques, como por ejemplo al inicio del wiki, o en el encabezado de una portada del menú:



Figura10. Actividad para iniciar (Wiki).

Inicio	Seguimos	Somatismos	Palabras	Significados SO	Clasifica	En frases	Finalmente	Contenidos
--------	----------	------------	----------	-----------------	-----------	-----------	------------	------------

Estás en una página educativa en la que podrás aprender español sin pelos en la lengua
Lee estos textos y descubre las expresiones idiomáticas



Karlos Arguiñano
 Conozca a Karlos Arguiñano como la palma de su mano. El rey del perrillo publica nuevo libro de recetas. Lleva más 30, "que pueden ser 50 o 60", puntualiza él. El chef, en realidad, quería ser conductor de autobús.



Divorcio millonario
 La polémica separación del magnate del petróleo Harold Hamm y la que fue su mujer durante 26 años. Hay que tener narices para rechazar un cheque de 825 millones de euros. Narices o muchísimo dinero...



Los aficionados a la cerveza
 ... ya tienen otra excusa más para empujar el codo. Desde la antigüedad, la cerveza ha constituido un elemento básico de la dieta, llamándose a menudo "pan líquido". En el antiguo Egipto los trabajadores recibían cerveza como parte de su salario, así como las damas de honor de la reina Isabel I de Inglaterra. En 1492, era la ración oficial de los marineros de la armada de Enrique VIII. Además, no hay pruebas de que la ingesta de cerveza genere la popular "barriga cervecera".



SHARE JOY
 NOV 13-17, 2-5PM



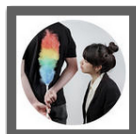
POSICIONA TU NEGOCIO
sin meter la pata
¡¡ 149 euros!!
 Google Adwords
 Posiciona tu negocio



Figura 11. Actividad de *input* (textos escritos) de la página web

Queremos señalar que para la realización de una propuesta digital de esta naturaleza nos parece fundamental seguir tres pasos: a) estudio y reflexión sobre la naturaleza lingüística de las UFS que forman parte del contenido didáctico; b) establecimiento del marco didáctico en el que nos posicionamos (uso de una metodología); c) planificación rigurosa de las actividades de clase siguiendo los pasos metodológicos; d) elección de los instrumentos digitales con criterios de rentabilidad didáctica y motivación, teniendo en cuenta que no son un fin, sino un medio para que los alumnos adquieran la competencia fraseológica.

sinónimos



vérselo [a alguien] el plumero

'Traslucirse su pensamiento o sus intenciones'

También:
enseñar [alguien] el plumero



como un cosaco

'Mucho o en gran cantidad. *Frec con el v beber*'

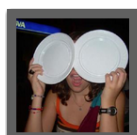
Pero también:
disfrutar como un cosaco,
mear como un cosaco,
mentir como un cosaco



caerse [alg.] del burro

'Ceder, o desistir de su idea'

También:
bajarse (o apearce) [alg.] del burro



ojos como platos

'Ojos muy abiertos, esp. a causa de la sorpresa o del insomnio. *Frec con el v abrir*'

Figura 12. Sinónimos (recursos WIX)

3.6.4. Conclusiones de la propuesta didáctica

Sintetizamos nuestra propuesta de didactización para la enseñanza-aprendizaje de Fraseología en ELE basada en SO señalando que hemos buscado el modelo metodológico más coherente y rentable para que la adquisición de este contenido complejo y poco presente en la clase de ELE se procese en los aprendientes de manera correcta a medio y largo plazo.

El modelo se encuentra adaptado, por un lado, a la naturaleza de los SO y a nuestra definición de locución somática (vid. 2.6.1 y 2.6.2.). Por otro, nos basamos en los trabajos sobre adquisición del léxico de las lenguas (vid. 3.3.3.) y en los principios didácticos de lenguas extranjeras que dan un papel de destaque al alumno, teniendo siempre presente mantenerlo activo y motivado (vid. 3.3.1.). Además, el montaje de la propuesta ha tenido en cuenta otros factores importantes para el aprendizaje efectivo, como la construcción del conocimiento y la cooperación entre los intervinientes (vid. 3.3.4 y 3.3.5). Asimismo, se ha dado

propiciado el alumno reflexivo que aprende a aprender. Por todo lo dicho, defendemos esta propuesta didáctica por:

- a) Dar la posibilidad a los docentes de ELE de poner en práctica en el aula la enseñanza-aprendizaje de Fraseología.
- b) Ser innovadora, ya que lleva a la práctica una metodología nueva y coherente en el ámbito de la Fraseodidáctica.
- c) Basarse en un modelo metodológico de ámbito léxico aplicado a la enseñanza-aprendizaje de ELE, el MMH (vid. 3.4.1.), elaborado para una finalidad fraseodidáctica: enseñanza-aprendizaje de SO.
- d) Ofrecer a los alumnos la posibilidad coherente y rentable de aumentar su competencia fraseológica y comunicativa gracias a la adquisición de UFS de manera completa, es decir, de su forma, su significado complejo y su contexto de uso.
- e) Conducir al alumno a ser consciente de ciertos fenómenos de la lengua como la idiomatidad y la fijación, y a reflexionar de manera dinámica sobre los mismos.
- f) Poner en relación la LE (ELE) con su lengua materna, añadiendo significado al contenido aprendido y dando valor a la L1.
- g) Incluir TD buscando una nueva manera de aprendizaje de la que extraemos sus ventajas para los alumnos y para los profesores: motivación, reflexión, autonomía en el aprendizaje, mayor control del proceso de aprendizaje, más información.
- h) Poder optar por incluir las TD de manera parcial o de manera total a través de la página web creada para la enseñanza-aprendizaje de SO (vid. 3.6.3.), pudiendo dar respuesta a diferentes necesidades de enseñanza-aprendizaje;
- i) Poderse implementar para la enseñanza-aprendizaje de otras UFS, como es el caso de las locuciones con zoonónimos, con nombres de colores o de locuciones clasificadas onomasiológicamente, pero también de fórmulas rutinarias, colocaciones e incluso de refranes, debidamente adaptada a la especificidad de las unidades concretas.

- j) Poder servir de modelo para la clase de L1 (p. ej. actividades 3, 4, a excepción de 4.8., y 5) y de otras LE.

4. CONCLUSIONES FINALES

Teniendo en cuenta los contenidos que hemos ido exponiendo a lo largo de este trabajo, finalizamos el mismo aportando las conclusiones que a nuestro parecer pueden considerarse como más relevantes:

1. Se verifica en la lengua la existencia de segmentos de más de una palabra que presentan relativa estabilidad. La Fraseología, disciplina lingüística de reciente creación que se ocupa de su estudio, ha necesitado largo tiempo para consolidarse en el ámbito de los estudios hispánicos. No obstante, en las dos últimas décadas se registra un enorme auge en la investigación dedicada a la Fraseología y la Fraseografía del español, siguiendo los pasos de otros países europeos como Alemania o la Unión Soviética.
2. Dentro de la Lingüística, desde nuestro punto de vista, es conveniente concebir la Fraseología desde una perspectiva amplia, incluyendo UFS no idiomáticas como colocaciones y fórmulas rutinarias, ya que cumplen con los criterios básicos de pluriverbalidad, fijación e institucionalización. Además de ello, consideramos adecuado contemplar los tradicionales niveles de la lengua como un continuum, en el que Léxico, Semántica y Sintaxis no tienen límites rígidos, sino que presentan zonas borrosas en las que características de unos y otros niveles se encuentran entremezclados. Esta concepción repercute en la Fraseología y debería conllevar (a) el estudio integral de las UFS atendiendo a los distintos niveles lingüísticos de manera simultánea, y (b) una clasificación no discreta de UFS, con límites no claramente definidos entre unas categorías y otras, y por lo tanto la posibilidad de ciertos solapamientos dependiendo de los criterios que se barajen.
3. Considerando las definiciones de distintos autores en torno al concepto de “locución”, entendemos por locución una combinación estable de dos o más palabras con valor sintagmático u oracional cuyo significado se caracteriza por ser unitario, pudiendo presentar además idiomatización total o parcial. Su significado es a menudo amplio,

concretándose en el contexto, y aporta generalmente algún tipo de valoración cualitativa y/o cuantitativa, así como una imagen mental (sentido literal) que puede orientar al oyente en su interpretación. Su aparición en el discurso está condicionada por el contexto situacional (coloquial, formal), por el texto, por el grado y tipo de expresividad que el hablante quiera dar a su discurso (intención), así como por la competencia fraseológica que posea (conocimiento, memoria, relación entre unidades). Desde un punto de vista sintáctico, la locución tiene valor sintagmático.

4. En virtud de su interés y atractivo didáctico, nos hemos decantado por el estudio de las locuciones, tanto parcial como totalmente idiomáticas, seleccionando en concreto las que contienen somatónimos, es decir, las locuciones somáticas.
5. Entendemos por locución somática un subtipo de locución cuya estructura presenta un somatónimo o lexema somático, es decir, un sustantivo que designa una parte del cuerpo humano o animal, o bien un fluido que emana de éste, y cuyo significado va influir directa o indirectamente en el significado global de la unidad. Es, en general, parcialmente idiomática y suele basarse en una metáfora o metonimia conceptual.
6. Dentro del conjunto de las UFS, los SO suelen presentar un significado idiomático, pero transparente y, por ello, se hacen especialmente indicados para su adquisición en niveles de aprendizaje de ELE intermedios o bajos, un aspecto que no es normalmente tenido en cuenta en los documentos marco para ELE.
7. La Fraseodidáctica o Didáctica de la Fraseología ha experimentado tan solo un tímido desarrollo en nuestro país, a pesar de su evidente importancia en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna y lengua extranjera, puesto que la adquisición de competencia fraseológica contribuye en gran medida al dominio pleno de las lenguas. La competencia fraseológica constituye un importante componente de la competencia lingüística general debido a las

características semánticas de las UFS, que además de denotar objetos de la realidad extralingüística, aluden a través de su significado connotativo y pragmático a convenciones, ideas y ritos sociales de la comunidad lingüística en la que se utilizan. Se podría decir que adquirir competencia fraseológica en una lengua implica una mejor integración en esa sociedad y comprenderla más ampliamente.

8. La ausencia de contenidos fraseológicos en las aulas de ELE se debe básicamente a: (a) falta de preparación teórica de los profesores de ELE en este terreno; (b) ausencia en los manuales de ELE de contenidos fraseológicos o propuestas poco coherentes o ambiguas; (c) diccionarios con disparidades en cuanto a la entrada de UFS y su clasificación; (d) heterogeneidad en las denominaciones de las distintas UFS, y, por ello, tratamiento confuso en la clase de ELE; (e) falta de orientaciones metodológicas que guíen a los profesores en su tarea de enseñar una parte fundamental de la lengua.
9. En nuestra opinión, los estudiantes de ELE deben ser expuestos, ya desde el principio del proceso de adquisición del español, a fraseologismos idiomáticos, si bien esto debe realizarse de manera gradual y coherente. Este punto de vista se ve favorecido por el hecho de que la competencia fraseológica no es exclusiva de una lengua en particular, sino que, y en especial en el caso de los somatismos, forma parte de los universales lingüísticos debido a las concomitancias en la relación entre imagen y significado fraseológico en las distintas lenguas.
10. En lo que respecta a la elección de los SO, definición y variantes de los SO que constituyen la base de estudio de nuestro trabajo, nos hemos basado en el DFDEA por su amplia aceptación en la comunidad científica. Nuestra tarea ha consistido en realizar un vaciado de todos los SO de este diccionario, para después recogerlos y lematizarlos en un glosario de acuerdo con el somatónimo o somatóninos constituyentes (vid. capítulo 6). De ese glosario, para el capítulo 3 (explotación didáctica) hemos seleccionado nueve SO, de

los cuales ocho son locuciones somáticas de valor sintagmático (*quedarse [alg.] con la boca abierta, a ojos vista/vistas, meter [alg.] la pata, empinar/levantar [alg.] el codo, llevar [alg. algo] escrito en la frente, dar [alg.] su (o el) brazo a torcer, conocer [alg. un lugar] como la palma de la (o su+) mano, no poner [alg.] los pies [en un sitio]; ¡tiene narices [algo]! o ¡manda narices [algo]!*) y uno es una fórmula rutinaria (*¡Hay que tener narices!*).

11. Para la explotación didáctica de los SO se revela como muy adecuado el principio de adquisición de léxico de la Psicología, por el que la mente humana posee un módulo de memorización (lexicón) de las unidades léxicas que funciona en redes y de manera dinámica, de tal modo que una palabra o un segmento tanto más se mantiene de manera estable en la memoria cuantas más conexiones establezca con otras unidades o imágenes. Del mismo modo, señalamos la necesidad didáctica de presentar las UFS a través de un *input* suficiente y variado representado por textos escritos, orales, audiovisuales, imágenes, etc., que pongan de relieve el contexto y el nivel de lengua que corresponde en cada caso. Así, creemos que la contextualización de las UFS es fundamental para comprender la complejidad de su significado y por ello, además de otros tipos de *input*, señalamos el vídeo como un recurso particularmente relevante. Asimismo utilizaremos la imagen y lo visual como recurso didáctico para mantener viva la motivación de los estudiantes y para generar conexiones en su lexicón.
12. En el trabajo, hemos diseñado un instrumento de didactización denominado “modelo metodológico del heptágono” (MMH) con el que hemos elaborado una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Fraseología y nos ha servido de guía fundamental para la creación y secuenciación de las actividades. Las fases del heptágono son: (a) referentes (conocimientos previos); (b) categorización (presentación de las UFS y su significado unitario); (c) relaciones semánticas (sinonimia, polisemia y antonimia); (d)

fraseogénesis (estructura del significante y productividad/motivación de la unidad); (e) niveles de uso (registro familiar/formal); (f) significado fraseológico (explotación de la imagen, del sentido metafórico, cualitativo, cuantitativo, emotivo y gramatical); (g) generalización (fase de producción activa). Asimismo, la traducción a la lengua materna es una actividad que se revela como adecuada.

13. La propuesta de didactización, en nuestro caso basada en los nueve SO arriba citados, debe realizarse de acuerdo con una doble modalidad: por un lado, actividades y materiales para aplicarse a la clase presencial y, por otro, una réplica con recurso a las TD con algunas variantes, derivado de las ventajas y imitaciones de estas herramientas.
14. Como parte central de nuestra propuesta didáctica, hemos construido la página web educativa *Vive las expresiones sin pelos en la lengua*, para lo cual nos hemos apoyado en herramientas digitales como *WIX*, *Wikispaces*, *HotPotatoes*, *Google Drive*, *PIXTON*, *PhotoPeach* o *VOCAROO*. Para ello, hemos analizado cada una de estas aplicaciones, comprobando que responden a las necesidades de nuestro modelo metodológico y sirven al estudiante para desarrollar todas las destrezas lingüísticas, tanto las activas como las pasivas. La modalidad digital puede utilizarse en actividades puntuales de la clase presencial, como refuerzo a ésta o como modalidad a distancia (*e-learning*) para la enseñanza-aprendizaje de la Fraseología.
15. Finalmente, creemos que la metodología desarrollada en esta propuesta didáctica, tanto en la modalidad presencial como en su versión digital, puede servir de base a futuros estudios que investiguen los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a otras lenguas extranjeras.



5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Diccionarios y Manuales de ELE

- ALBA, Águeda et al. (Equipo Prisma) (2009), *Prisma. Nivel Inicial. Libro del alumno*, nivel A1 y A2, Madrid: Edinumen.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a Ángeles, Ana BLANCO CANALES, M^a Luisa GÓMEZ SACRISTÁN y Nuria PÉREZ DE LA CRUZ (2000), *Sueña 1, Libro del alumno (Nueva edición)*, niveles A1 y A2, Madrid: Anaya 2011.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a Ángeles, M^a Vega DE LA FUENTE MARTÍNEZ, Inocencio GIRALDO SILVERIO, Fátima MARTÍN MARTÍN, Begoña SANZ SÁNCHEZ, M^a Jesús TORRENS ÁLVAREZ (2001), *Sueña 3, Libro del alumno*, nivel avanzado (B2), Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a Ángeles, Ana BLANCO CANALES y M^a Jesús TORRENS ÁLVAREZ (2001), *Sueña 4, Libro del alumno*, Superior (C1 + C2), Madrid: Anaya.
- ARBONÉS, Carme, Vicenta GONZÁLEZ, Estrella LÓPEZ y Miquel LLOBERA (2005), *Así me gusta 1*, Libro del alumno, Madrid: EnClave ELE
- BÁRDOSI, Vilmos y María Isabel González Rey (2012), *Dictionnaire phraséologique thématique français-espagnol/Diccionario fraseológico temático francés-español*, Lugo: Editorial AXAC
- BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto (2002), *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa.
- BOSQUE MUÑOZ, Ignacio y Concepción MALDONADO GONZÁLEZ (2004), *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, REDES, Ignacio Bosque Muñoz (dir.), Madrid: SM.
- CABRERIZO RUIZ, M^a Aránzazu, M^a Luisa GÓMEZ SACRISTÁN, Ana M^a RUIZ MARTÍNEZ (2000), *Sueña 2, Libro del alumno (Nueva edición)*, Madrid: Anaya, 2006.
- CAMPOS, Juana y Ana BARELLA, (1993) *Diccionario de Refranes*. Madrid. Espasa-Calpe SA.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús y Pedro GOMIS BLANCO (2007), *Diccionario de Fraseología Española. Locuciones, idiotismos, modismos, y sus frases hechas usuales en español*, Madrid: Abada Editores S.L.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús (2011), *Diccionario de dichos y expresiones del español. Su interpretación al alcance de todos*, Madrid: Abada Editores S.L.

- CÁRDENAS BERNAL, Francisca, Antonio HIERRO MONTOSA y Sara ROBLES ÁVILA (2012), *Método 1. Libro del alumno*, nivel A1, Madrid: Anaya.
- CELDRÁN GOMARIZ, Pancracio (2009), *Dichos, comparaciones y frases populares. Nuevo Diccionario con su explicación, uso, documentación y origen*. Cuenca: Alderabán.
- CHAMORRO GUERRERO, María Dolores, Gracia LOZANO LÓPEZ, Aurelio RÍOS ROJAS, Francisco ROSALES VARO, José Plácido RUIZ CAMPILLO y Guadalupe RUIZ FAJARDO (2006), *El Ventilador*, Curso de español de nivel superior (C1), Barcelona: Difusión.
- CORONADO GONZÁLEZ, María Luisa, Javier GARCÍA GONZÁLEZ y Alejandro R. ZARZALEJOS ALONSO (1994), *A Fondo*, Libro del alumno, Superior (B2 y C1), Madrid: SGEL, 1999.
- COVARRUBIAS HOROZCO, Sebastián (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, Ignacio Arellano y Rafael Zafra (eds.), Madrid-Frankfurt am Main; Iberoamericana/Vervuert, 2006.
- ESTEBA RAMOS, Diana, Salvador PELÁEZ SANTAMARÍA, Purificación ZAYAS LÓPEZ (2012), *Método 2. Libro del alumno*, nivel A2, Madrid: Anaya.
- ESTEBA RAMOS Diana, Francisca MIRANDA PAREDES, Salvador PELÁEZ SANTAMARÍA, Purificación ZAYAS LÓPEZ (2014), *Método 4. Libro del alumno*, nivel B2, Madrid: Grupo Anaya S.A.
- GÁLVEZ, Dolores, Natividad GÁLVEZ y Leonor QUINTANA (2008), *Dominio. Curso de Perfeccionamiento* (C1), Madrid: Edelsa.
- GUTIÉRREZ, Esther , Amelia BLAS y Belén G. ABIA (2010), *En Acción 4. Curso de español con enfoque orientado a la acción*, nivel C1, Madrid: EnClave ELE.
- HOUAISS, António (2002), *Dicionário da Língua Portuguesa*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- JUNCEDA, Luis (2006), *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*, Madrid: Espasa Calpe
- MELLADO BLANCO, Carmen, Patroicia Buján, Nely Iglesias, Juan P. Larreta y Ana Mansilia (2013), *Idiomatik Deutsch-Spanisch*, Hamburg: Verlag.
- MOLINER, María (1983), *Diccionario del uso del español*, Madrid: Gredos.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.

- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2005), *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2008), *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, 22ª ed., Madrid: Espasa.
- REDES (2004), *Diccionario combinatorio del español contemporáneo. Las palabras en su contexto*, Ignacio Bosque (dir.), Madrid: SM.
- RODRÍGUEZ-VIDA, Susana (2011), *Diccionario temático de frases hechas*, Barcelona: Editorial Octaedro
- SECO, Manuel, Olimpia ANDRES y Gabino RAMOS (1999), *Diccionario del español actual*, Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- SECO, Manuel, Olimpia ANDRES y Gabino RAMOS (2004), *Diccionario Fraseológico del Español Actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Santillana Educación S. L.
- VARELA, F. y KUBARTH, H., (2004), *Diccionario Fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.
- VERDÍA, Elena, Marisa GONZÁLEZ, Felipe MARTÍN, Inmaculada MOLINA y Conchi RODRIGO (2007), *En Acción 1. Libro del alumno, niveles A1 y A2*, Madrid: EnClave ELE.
- VERDÍA, Elena, Javier FRUNS, Felipe MARTÍN, Mila ORTÍN, Conchi RODRIGO (2011), *En Acción 2. Curso de español con enfoque orientado a la acción*, Libro del alumno, nivel B1, Madrid: EnClave ELE.
- VERDÍA, Elena, Mercedes FONTECHA, Javier FRUNS, Felipe MARTÍN, Nuria VAQUERO (2007), *En Acción 3. Curso de Español*, nivel B2, Madrid: EnClave ELE.

5.2. Bibliografía Secundaria

- ALONSO RAMOS, Margarita, y Eva MUÑIZ ÁLVAREZ, (2006) “Diccionario de colocaciones del español y enseñanza del léxico”, M. L. Carrió Pastor (ed.), *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*, vol II, AESLA, Valencia: Universitat Politècnica de Valencia, pp. 471-477.

- ALONSO RAMOS, Margarita (2008), “No importa si la llamas colocación o no: descríbela”, C. Mellado, P. Buján, C. Herrero, N. Iglesias y A. Mansilia (eds.), *La Fraseología del s. XXI: Nuevas propuestas para el español y el alemán*, Berlín: Frank & Timme, pp.55-80.
- AITCHISON, Jean (1987, 1995), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Basil Blackwell.
- ALVARADO ORTEGA, María Belén (2008), *Fórmulas rutineras en español actual*, Tesis Doctoral dirigida por Leonor Ruiz Gurillo, Alicante: Universidad de Alicante, [en línea].
- ARNAUD, P. J. L. (1991), “Réflexions sur le proverbe”, *Cahiers de lexicologie* 59, pp. 5-27.
- ARNOLD, Jane, Herbert PUTCHA y Mario RINVOLUCRI (2007), *Imagine That! Mental Imagery in the EFL classroom*, London: Helbling Languages.
- AUSUBEL, David Paul (1963), *The psychology of meaningful verbal learning*, New York: Grune and Stratton.
- BAKER, M. C. (1988), *Incorporation. A Theory of Grammatical Function Changing*, Chicago-Londres: University of Chicago Press.
- BALLY, Charles (1905), *Précis de stylistique*, Ginebra: A. Eggimann.
- BALLY, Charles (1909), *Traité de Stylistique française*, vols I y II, Genève: Librairie Georg & Cie S.A. y Paris: Librairie C. Klincksieck, 1951.
- BARALO, Marta (1997), “La organización del lexicón en la lengua extranjera”, *Revista de Filología Románica*, 14, 1, pp. 56-71
- BARALO, Marta (2001), “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, en Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.), *Estudios de Lingüística, Anexo I*, Universidad de Alicante: Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.
- BARALO, Marta (2007), “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, en *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, Múnich: Universidad de Nebrija, SGEL e Instituto Cervantes, pp. 384-399.
- BARÁNOV, Anatolij y Dmitrij DOBROVOL'SKIJ (1998), “Idiomaticidad e idiomatismos”, en J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Léxico y fraseología*, Granada: Método, pp. 19-42.

- BARÁNOV, Anatolij y Dmitrij DOBROVOL'SKIJ (2009), *Aspectos teóricos da fraseoloxía*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- BARGALLÓ ESCRIVÁ, María (2013), "Los diccionarios fraseológicos monolingües en español y en catalán: una aproximación a las cuestiones onomasiológicas", *Actualizaciones en Comunicación Social*. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, pp. 213-217.
- BARDOSI, Vilmos (1983), *Les locutions françaises emn 150 exercices*, Egységes jegyzet. Budapest: Tinta Rankönyvkiadó.
- BAUER, Laurie (1983), *English Word-Formation*, Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- BELTRÁN, María Jesús y Ester YÁÑEZ TORTOSA (1996), *Modismos en su salsa*, Madrid: Arco Libros, S.L.
- BENVENISTE, E. (1967), "Fondements syntaxiques de la composition nominale", en *PLG*, II, pp. 145-162.
- BLANCO, Xabier y Loli MORENO (1995), "La explotación pedagógica del proverbio en clase de francés lengua extranjera (una experiencia en el marco del Proyecto ADELA)", *Paremia* 4, pp.141-147.
- BOER (DE), Cornelis (1922), *Essais de Syntaxe française moderne*, Groningen: P. Noordhoff.
- BURGER, Harald (1973), *Idiomatik des Deutschen*, Tubinga: Niemeyer.
- BURGER, Harald (1998), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Wrich Schmidt Verlag.
- BUSCH, Hans-Jörg (1985), *Die Bestimmung der Leistungen und der Bedeutung ausgewählter Funktionsverbgefüge mit den Verben DAR, HACER, TENER, PONER EN, ENTRAR EN und ESTAR EN im Spanischen*, Leipzig: [Dissertation Tesis Doctoral].
- BUZAN, Tony (1993), *The Mind Map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*, London: BBC Books.
- CARVALHO, Ana Amélia A. (2008), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CASARES, Julio (1950), *Introducción a la Lexicografía Moderna*, Revista de Filología Española, Anejo LII, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- CASCÓN MARTÍN, E. (1995), *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Madrid: Edinumen.
- CASATI, Roberto (2015), *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*, traducción del italiano de Jorge Paredes, Barcelona: Ariel.
- CASSANY, Daniel (2012), (*Entrevista al autor*) *Leer y escribir en tiempos de Internet*, <https://youtu.be/QvFQ5cTRsbA>, por Cristina Viturro y Cristina Aventaño, Buenos Aires: Educar.
- CASTILLO CARBALLLO, M^a Auxiliadora (2000), “Norma y Producción Lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas”, en María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza, pp. 267-272.
- CATTELL, N. Ray (1984), *Composite Predicates in English*, Sydney: Academic Press Australia.
- ČERNÝ, Jiří, (1998), *Historia de la Lingüística*, traducción del checo por el autor, Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- ČERNYŠEVA, Irina I. (1975), “Phraseologie” en Steponawa, M. D./ I. I. Černyševa (eds.), *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, Moscú: Hochschule, pp. 198-261.
- ČERNYŠEVA, Irina I. (1981), “Das phraseologische System und seine semantischen Kategorien (an deutschem Material)”, en Jaksche, H. et alii (eds.), *Reader zur sowjetischen Phraseologie*, pp. 29-49.
- ČERNYŠEVA, Irina I. (1984), “Aktuelle Probleme der Phraseologie”, *Deutsch als Fremdsprache*, pp. 17-22.
- CHOMSKY, Noam (1985), *El conocimiento del lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial, 1989. Traducción española de *Knowledge of Language: Its Nature Origins and Use*, New York: Praeger Publishers.
- CHOMSKY, Noam (1995): “Some Notes on Economy of Derivation and Representation”, en *The Minimalist Program*, Mass., The MIP Press, pp. 129-160.
- COBO ROMANÍ, Cristóbal (2007), “Introducción” en Cristóbal Cobo Romaní y Hugo Pardo Kuklinski, *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Barcelona/México DF.: Grup de Recerca d’Interaccions Digitals Universitat de Vic/Flacso México, pp. 15-18.

- COBO ROMANÍ, Cristóbal (2010), “¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta?”, Cristóbal Cobo Romaní y Hugo Pardo Kuklinski (eds.) en *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica (pp. 131-146).
- CONCA, María (2005), “Achegas da fraseoloxía à didáctica da lingua e a Literatura” en *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 7, pp. 75-89.
- CONSEJO DE EUROPA (2001/2002 en español), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística, Estrasburgo (versión en español). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A, 2003.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996), *Manual de Fraseología Española*, Madrid: Editorial Gredos. S.A.
- CORREAS, Gonzalo (1627, 2000) *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, edición de Louis Combet, Madrid: Castalia.
- COSERIU, Eugenio (1952), “Sistema, norma y habla”, en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos, pp.11-113.
- COSERIU, Eugenio (1955), “Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar”, *Ibidem*, pp. 235-260.
- COSERIU, Eugenio (1968), “L’arbitraire su signe. Zur Spätgeschichte eines aristotelischen Begriffes”, en *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, Bd. 204, pp. 81-112.
- CORTINA PÉREZ, Beatriz (2009), “Una propuesta didáctica para la mejora de la competencia conversacional de una LE mediante secuencias formulaicas”, *Didáctica, Lengua y Literatura*, vol. 21, pp. 99-115.
- CRUZ PIÑOL, Mar (2014), “Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la era de Internet”, *Marco ELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, nº 19 [en línea].
- DANTE HERNÁNDEZ, Ana (2008), *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*, Madrid: Edinumen.
- DIMITRESCU, F. (1957), “Le concept de locution”, *Mélanges linguistiques publiées à l’occasion du VII Congrès International de Linguistes à Oslo*, Bucarest: Editions de l’Academie de la Republique Populaire Roumaine, pp. 269-289.

- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo, Marcial MORERA PÉREZ y Gonzalo ORTEGA OJEDA (1995), *El español idiomático. Frases y modismos del español*, Barcelona. 1ª edición en Ariel Lenguas Modernas.
- DOBROVOL'SKIJ, Dimitrij (1982), "Zum Problem der phraseologisch gebundenen Bedeutung", *Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache*, 2, pp. 444-448.
- DOBROVOL'SKIJ, Dimitrij (2007), "Cognitive and Psycholinguistic Aspects of Phraseology", en H. Burger et al. (eds.), *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin-New York: Mouton de Gruyter, vol. II, 789-818.
- DURČO, Peter (1994a), "Das Wort als phraseologische Konstituente. Zur Beziehung der linguistischen und psycholinguistischen Standpunkte", en Sanding, B. (ed.), pp. 67-80.
- DURČO, Peter (1994b) *Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie: Am Beispiel Deutsch und Slowakisch*, Heidelberg: Groos
- DURČO, Peter (1994b), *Probleme der allgemeinen und kontrastiven Phraseologie: Am Beispiel Deutsch und Slowakisch*, Heildeberg: Groos.
- ETTINGER, Stefan (1992), "Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques", en Gilles Dorion, Franz-Joseph Meissner, János Riesz y Ulf Wielandt (eds.), *Le français aujourd'hui, une langue à comprendre*, französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert. Frankfurt am Main: Diesterweg, pp. 98-109.
- ETTINGER, Stefan (2007), "Phraseme im Fremdsprachenunterricht", in: Burger, H., Dobrovol'skij D., Kühn, P., Norrick, N. R. (2007): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 28.1 und 28.2). Berlin-New York: Walter de Gruyter, pp. 893-908.
- ETTINGER, Stefan (2008), "Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez perguntas chave sobre o estado actual da investigação", *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 10. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, Santiago de Compostela, pp. 95-127 [en línea].
- FERNÁNDEZ PINTO, Jimena y Olga JUAN LÁZARO, (2010), Materiales E/LE en la red: ¿Cuándo son útiles? ¿Cómo seleccionarlos en Didáctica del Español como Lengua Extranjera", *Expolingua 2002, Monográficos MacoELE*, nº 10, pp. 53-88.
- FERRANDO ARAMO, Verónica (2009), "Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas,

Memoria de Máster dirigida por María Bargalló Escrivá, Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

FLEISCHER, Wolfgang (1982a), *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB

FLEISCHER, Wolfgang (1982b), “Zur pragmatischen Potenz der Phraseologismen”, *Linguistische Studien, Reihe A*, 80, pp. 76-88.

FORMENT FERNÁNDEZ, María del Mar (1998), “La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas”, en Francisco Moreno, María Gil Bürmann y Kira Alonso (eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares/ASELE, 1997, pp. 339-347.

FREI, H. (1962), “L’unité linguistique complexe”, en *Lingua*, vol. XI, pp. 128-140.

GABELENTZ (VON DER) G. (1901), *Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*, Leipzig: C. H. Tauchnitz.

GALISSON, Robert (1970), *L’apprentissage systématique du vocabulaire*, tome 1, Paris: Librairies Hachette et Larousse.

GALISSON, Robert (1970), *L’apprentissage systématique du vocabulaire, livre d’exercices*, tome 2, Paris: Librairies Hachette et Larousse.

GALISSON, Robert (1984), *Les expressions imagées*, Paris: Clé International.

GALISSON, Robert (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris: Cle International.

GARCÍA, Felipe, Javier PORTILLO, Jesús ROMO y Manuel BENITO (2007), “Nativos digitales y modelos de aprendizaje” en *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables* (SPDECE), Universidad del País Vasco [en línea].

GARCÍA GIMÉNEZ, Cristina (2008), *La adquisición del vocabulario en clase de ELE*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, [en línea].

GARCÍA MIGURA, Begoña (2014), “Escribe tu propia aventura: Un laberinto hipertextual compartido en wikis”, en Narciso M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén: ASELE/Universidad de Jaén, pp.819-829.

- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (1996), “Problemas en el empleo de la Fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones”, en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F.J. Grande (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León: ASELE 1995/Universidad de León.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (1996) “Sobre implicaciones lingüísticas. Solidaridad léxica y expresión fija”, *Estudios humanísticos. Filología* 12, pp.215-227.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario (2008), *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos Editorial.
- GARCÍA MADRUGA, Juan, Juan DEVAL et al. (2010), *Psicología del desarrollo, I*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Isabel (2013), *El Cómic como recurso didáctico en el aula de Español como Lengua Extranjera*, trabajo de Máster universitario de Español como Lengua Extranjera dirigido por Jesús Ángel González López. Comillas: CIESE, UC.
- GENEVÈVE, Edis (1984), *Merde! The real French you were never taught at school*, New York: Atheneum, Macmillan Publishing Company.
- GENEVÈVE, Edis (1986), *Merde encore! More of the Real French you were never taught at school*, New York, Atheneum, Macmillan Publishing Company.
- GILBERT, Louis (1975), *La créativité lexicale*, París: Larousse.
- GINÉS, Isabel (2009), “Difusión on-line. Hacia la era digital”, *MarcoELE Revista de Didáctica como Lengua Extranjera*, nº 8, pp. 1-15.
- GIRY-SCHNEIDER, Jacqueline (1987), *Les prédicats nominaux en français. Les phrases simples à verbe support*, Ginebra: Droz.
- GLÄSER, R. (1986), *Phraseologie der englischen Sprache*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- GOLDSTEIN, Ben (2013), *El uso de imágenes como recurso didáctico*, traducción de José María Ruiz Vaca, Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ BAUTISTA, Alberto (2011), “Rompecabezas de frases y dichos”, *Azulejo para el aula de Español* nº 4. Lisboa: Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (1997), “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, *REALE* 7, pp. 69-93.

- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2000), “Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de ELE”, *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua. Quaderns de filologia* de la Valencia: Universitat de Valencia, pp. 111-134.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004), “La subcompetencia léxico-semántica”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores*, Madrid: SGEL, pp. 491-510.
- GÓMEZ TABANERA, José Manuel (1954), *Refranero español*, Madrid: Publicaciones Españolas, Temas españoles nº 107.
- GONZÁLEZ-LLORET, Marta (2012), “Usos de la Red para el desarrollo de competencias: desde la gramática hasta la interculturalidad”, en Carmen Hernández González, Antonio Carrasco Santana y Eva Álvarez (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: ASELE 2011/Universidad de Valladolid, pp. 61-70.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2002), *La Phraséologie du français*, Toulouse: Presse Universitaires du Mirail.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2004), “A fraseodidáctica: un eido da fraseología aplicada”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, nº 6, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia , pp. 113-130.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2006), “A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, nº 8, Santiago de Compostela, pp. 123-145.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel y Virginia FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2006), “La didactique des expressions figées en langue étrangère”, en Manuel Casado Velarde, R. González Ruiz y María Victoria Romero Gualda (eds.), *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, vol. I, Madrid: Arco/Libros, pp. 1015-1029.
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2008), “La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement”, en *La culture de l'autre: l'enseignement des langues à l'Université*, Lyon: La Clé des Langues [en línea].
- GONZÁLEZ REY, María Isabel (2012), “De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica”, *Paremia*, 21: 2012, pp. 67-84.
- GRECIANO, Gertrud (1984), “Pour un apprentissage des unités phraseologiques”, *Nouveaux cahiers d'Allemand* 2, pp. 95-113.

- GUIRAUD, Pierre (1986), *El lenguaje del cuerpo*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- GUTIERREZ DÍEZ, Francisco (1995), “Idiomaticidad y traducción”, *Cuadernos de Filología Inglesa*, vol. 4, pp. 27-42.
- HÄUSERMANN, Jürg (1977), *Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse*, Tübinga: Niemeyer.
- HAUSMANN, F. J. (1984), “Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen”, *Praxis des neusprachlichen Unterricht*, vol. 31: pp.395-406.
- HELBIG, Gerhard (1979), “Probleme der Beschreibung von Funktionsverbgefügen im Deutschen”, *DaF*, 5, pp. 273-285.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (1996), “Aprender y enseñar léxico”, en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, pp. 111-126, Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (coord.) (2006), *DidactiRed II. Léxico. Aspectos socio-lingüísticos*, Madrid: Instituto Cervantes/ Editorial SM.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta (2007), *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Monografía ASELE, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- HUSSERL, E. (1929), *Meditaciones cartesianas*, Madrid: Tecnos.
- INSTITUTO CERVANTES (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (3 vol), Madrid: Biblioteca Nueva [también en línea en el Centro Virtual del IC]
- IRRIBARREN, José María (1955: 2013), *El porqué de los dichos. Sentido, origen y anécdota de los dichos, modismos y frases proverbiales y otras curiosidades*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- IRUJO, S. (1989), “A piece of cake: Learning and Teaching Idioms”, *ELT*, 40-3, pp.236-242.
- ISACENKO, A. V. (1948), “Morphologie, syntaxe et phraséologie”, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, nº 7 pp. 17-32.
- JESPERSEN, O. (1924), *The Philosophy of Grammar*, London: Allen & Unwin Ltd.

- JIMÉNEZ CATALÁN, Rosa María (2002), “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”, *ATLANTIS*, vol. XXIV, nº 2, pp. 149-62.
- JUNCEDA, Luis (2006), *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*, Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- LAHUERTA, Javier y Mercè PUJOL (1996), “El léxico mental y la enseñanza de vocabulario” en C. Segoviano ed. (1996), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, pp. 117-129
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON (1986), *Metáforas de la vida cotidiana*, traducción del inglés por Carmen González Marín, Madrid: Ediciones Cátedra.
- LANG, Mervin F. (1990): *Spanish Word Formation. Productive derivational morphology*, Londres-Nueva York: Routledge.
- LARRAZ ANTÓN, Rosa Ana (2007), *Laberintos digitales: una herramienta para la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante e-learning*, Memoria de Máster de ELE, dirigida por Max A. Hamann Lituma, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- LARRETA ZULATEGUI, J. P. (2001), *Fraseología contrastiva del español y del alemán. Teoría y practica a partir de un corpus bilingüe de somatismos*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LAUFER, Bathia (1991), “Knowing a word: What is so difficult about it?”, *English Teachers’ Journal* 42, pp.82-88.
- LEAL RIOL, María Jesús, (2011), *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*, Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- LENON, Paul (1998), “Approaches to the Teaching of Idiomatic Language”, *IRAL*, vol. 36, pp. 11-30.
- LEVINSON, Stephen (1995), “Three levels of meaning” en F. R. Palmer (ed.), *Grammar and meaning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 90-115.
- LEVINSON, Stephen (2004), *Significados presumibles: la teoría de la implicatura conversacional generalizada*, Madrid: Gredos.
- LEWIS, Michael (1993), *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way forward*, London: Language Teaching Publications.

- LEWIS, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach*, London: Language Teaching Publications.
- LINDSTROMBERG, Seth (ed.) (2001), *110 Actividades para la clase de idiomas*, traducción de Alejandro Valero, Madrid: Cambridge University Press.
- LÓPEZ LLEBOT, Glòria y María Rosa LÓPEZ LLEBOT (2009), *Juegos con palabras. Actividades lúdicas para la práctica del vocabulario*, Madrid: Edinumen.
- LOPEZ DE MENDOZA, I. (1995), *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*, edición, introducción y notas de Hugo Óscar Bizarri, Kassel: Kur und Roswitha Reichenberger.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, Lucía (2010), “La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior”, en Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias, Marta Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L1/L2*, Salamanca: ASELE/Centro Virtual Cervantes, pp. 531-542 [en línea una parte del congreso].
- LOSADA ALDREY, María Carmen (2009), “Fraseología y cine: Contextualización dinámica de unidades fraseológicas”, *Boletín de la Asociación de ASELE*, nº 41,[en línea].
- LOSADA ALDREY, María Carmen y Rita Martín Sánchez (2010), *CE/I- Todo sobre mi madre*, Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- LOSADA ALDREY, María Carmen (2011), *El español idiomático da juego, 150 fraseologismos con ejercicios. Nivel Umbral B1. Cuadernos de español como lengua extranjera*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/Centro de Linguas Modernas.
- LUCAS PUERTA, Julián (2006), *La competencia léxica en el discurso escrito en E/LE de aprendices francófonos de ascendencia hispanófono*, Memoria de Máster, Asesor Miquel Llobera, *Red ELE* nº 7 [en línea].
- LUCIDI, Mario (1966), “L’equivoco de *arbitraire du signe*: L’iposema”, en *Saggi Linguistici*, Napoli, pp. 47-76.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2012), “El proceso de constitución de las unidades fraseológicas y algunos problemas fundamentales” *Lingüística en la red*, Universidad de Alcalá, pp. 1- 52.

- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2005), “Explorando la definición real de los fraseologismos”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, nº 24, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 47-73 [en línea].
- MARTIN, Alfred Victor Marie y Francis LERAY (1900), *Exercices sur les idiotismos et les proverbes de la conversation allemande, classés suivant le plan des Mots allemands groupés d’après le sens de MM. Bossert et Beck*. Paris: Hachette.
- MARTÍNEZ ALDANONDO, Javier (2004), “Nueva educación para la sociedad del conocimiento”, *Catenaria* (exclusivamente en línea), pp. 1-4.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, María Dolores e Isabel ORDEIG OLAZÁBAL (2007), *Las expresiones coloquiales. Practica tu español*, Madrid: SGEL.
- MAYOR SÁNCHEZ, Juan (2004), “Aportaciones de la Psicolingüística”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la Formación de Profesores*, Madrid: SGEL, pp. 43-68.
- McMORDIE, W. (1937), *English idioms and how to use them*, Bombay: Oxford University Press.
- MEL ’CUK, Igor, (1993), “Phrasemes in language and phraseology in linguistics”, en Martin Everaert, Erik-Jan van der Linden, André Schenk et alii (eds.), *Idioms: Structural and psychological perspectives*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-232.
- MEL ’CUK, Igor, André Clas y Alain Polguère (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve: Duculot S.A.
- MEL ’CUK, Igor Nadia Arbatchewsky, André Clas et alii (1999), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexicosémantiques IV*, Montréal: Presses de l’Université de Montréal.
- MELLADO BLANCO, Carmen (2004), *Fraseologismos somáticos del alemán*, Frankfurt am Main: Peter Lang GMBH.
- MELLADO BLANCO, Carmen (2010), “La estructura idiomática del alemán y el español. Un estudio cognitivo a partir de un corpus onomasiológico. Algunos apuntes sobre pragmática”, *Actas del XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Santiago de Compostela, en Pablo Cano López, Soraya Cortiñas Ansoar, Beatriz Dieste Quiroga, Isabel Fernández López & Luz Zas Varela (eds.), Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela (12 páginas sin numerar) [en línea].
- MELLADO BLANCO, Carmen (2012), “Optimización de los recursos TIC en la fraseología del par de lenguas alemán-español”, en M^a Isabel González

- Rey (ed.), *Unidades fraseológicas y TIC*, Serie “Monografías” nº 2, *Biblioteca Fraseológica y Paremiológica* del Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, pp. 147-166 [en línea].
- MELLADO BLANCO, Carmen (2010), “La “forma interna” de los fraseologismos en la teoría de Anatolij Baranov y Dmitrij Dobrovol’skij a partir de su obra Aspectos teóricos da fraseoloxía (2009)”, *Verba*, vol.37, pp. 345-359.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1945), *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta-Agostini .
- MOESCHLER, Jacques (1992), “Métaphores et idiomes: compositionnalité, interprétabilité et inférence”, en J.-M. Tyvaert (ed.), *Lexique et inférence(s)*, Paris: klichsieck, pp. 97-114.
- MOGORRÓN HUERTA, Pedro (2009), “Del origen paremiológico de algunas locuciones”, *Paremia*, nº 18, pp 65-76.
- MOGORRÓN HUERTA, Pedro (2012), “Explotación informática de una base de datos multilingüe de unidades fraseológicas”, en Mª Isabel González Rey (ed.), *Unidades Fraseológicas y TIC*, Serie “Monografías” nº 2, *Biblioteca Fraseológica y Paremiológica* del Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, pp. 63-81 [en línea].
- MOLINA GARCÍA, Daniel (2006), *Fraseología bilingüe. Un enfoque lexicográfico-pedagógico*, Colección Estudios de Lengua Inglesa nº 14, Granada: Editorial Comares.
- MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás (2004), “La Fraseología en la Gramática Española del siglo XX después de Casares”, *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXVII, Granada: Universidad de Granada, pp. 221-236.
- MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás (2005), “Hacia una sistematización de la variabilidad fraseológica”, en Mª Ángeles Pastor Milán (ed.), *Estudios lingüísticos en recuerdo del profesor Juan Martínez Marín*, Granada: Universidad de Granada, pp. 125-152.
- MONTORO DEL ARCO, Esteban Tomás (2009), “El lugar de Francisco Rodríguez Marín (1855-1943) en la historia de la fraseología española”, en José M.ª García (dir.), Teresa Bastardín Candón y Manuel Rivas Zancarrón (eds.), *Estudios de Historiografía lingüística*, Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 531-549.
- MOURE, Teresa (1994) “La Teoría de Prototipos y su aplicación en gramática (I y II)” *Contextos XII/23-24*, Universidad de León, pp.167-219.

- MUNSKE, Horst Haider (1993), “Wie entstehen Phraseologismen”, en Mattheier, K.J. (ed.), *Vielfat des Deutschen*, Frankfurt a/M. et al.: Lang, pp. 481-516.
- MUÑOZ BASOLS, Javier, Yolanda PÉREZ SINUSÍA y Marianne DAVID, (2014), *Spanish Idioms in Practice. Understanding Language and culture*. New York: Routledge.
- NATION, I.S.P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House.
- NATION, I.S.P. (1994), *New Ways in Teaching Vocabulary*, Virginia: TESOL.
- NATION, I.S.P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge Applied Linguistics, UK: Cambridge University Press.
- NAVARRO, Carmen (2004), “*Didáctica de las unidades fraseológicas*”, [en línea] URL <http://www.ub.edu/filhis/culturele/cnavarro.html>, Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Facultad de Filología, Universidad de Barcelona.
- NAVARRO, Carmen (2005), “La fraseología en los diccionarios bilingües español/italiano”, en *L’insula del Don Chisciotte. Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Palermo: Rettorato dell’Università degli Studi di Palermo, pp. 428-443.
- NAZARYAN, A. G. (1976), *Fraseología de la lengua francesa moderna*, Moscú: Escuela Superior.
- NEGREANU, Aristita (1972), *Expresii usuale in franceza moderna*, Bucarest: Ed. Stiintifica.
- NEGREANU, Aristita (1979), *Exercices sur les expressions idiomatiques françaises*, Bucarest: Editura Didactica si Pedagogica .
- OLIMPIO DE OLIVEIRA, M^a A., Inmaculada PENADÉS y Ana María RUIZ MARTÍNEZ (2006), *Ni da igual ni da lo mismo. (Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español), Niveles B2 y C1*, Madrid: Edinumen.
- OLZA MORENO, Inés (2009), *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español*, Tesis Doctoral, director: Manuel Casado Velarde y codirector, Ramón González Ruiz, Pamplona: Universidad de Navarra [en línea].
- OLZA MORENO, Inés (2011), “¿Qué fraseología ni qué narices! Fraseologismos somáticos del español y expresión del rechazo metapragmático”, en A. Pamies Bertrán, Juan de D. Luque Durán y

- Fernández Martín (eds.) *Paremiología y herencia cultural*, Granada: Granada Lingüística/Método Editores, pp. 181-191.
- OLZA MORENO, Inés (2011), *Corporalidad y lenguaje. La fraseología somática metalingüística del español*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PADILLA GARCÍA, Xosé (2008), "Marcas acústico-melódicas: el tono irónico" en Ruiz Gurillo, L. y X. A. Padilla García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 135-166.
- PAMIES, Antonio (2014), "El algodón no engaña: algunas observaciones sobre la motivación en fraseología", en Durante, (ed.), *Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones*, Madrid: Instituto Cervantes, n.º 5 Serie «Monografías, Biblioteca fraseológica y paremiológica.
- PARDO KUKLINSKI, Hugo (2007), "Un esbozo de ideas críticas sobre la Web 2.0" en Cristóbal Cobo Romani y Hugo Pardo Kuklinski (eds), *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast Food*. Barcelona/ México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic/ Falco México, pp. 89-98.
- PAUL, Hermann (1920), *Prinzipien der Sprachgeschichte Auflage*, München: Verlag von Max Niemeyer.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros S.L.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003), "Diccionarios de locuciones para la enseñanza del español", *Frecuencia L*, 22, Madrid: Edinumen, pp. 7-10.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2008), "Análisis cognitivo de locuciones somáticas nominales del español, catalán y portugués", en Antonio Moreno Sandoval (coord.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, pp. 95- 116.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2006), "La información gramatical sobre la clasificación de las locuciones en los diccionarios" en Margarita Alonso Ramos, (ed.) *Diccionarios y Fraseología*, Anexos de Revista de Lexicografía, 3. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións, pp. 249-259.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2005), "Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles, Reseña". *LinRed* nº 3, pp. 1-4, [en línea].
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2012), "La fraseología y su objeto de estudio", *LinRed*, Universidad de Alcalá, pp. 1-17, [en línea].

- PIAGET, Jean (1969), *La psicología del niño*, Madrid : Ediciones Morata S.L, 2007.
- PILZ, Klaus D. (1978), *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*, Göppingen: Verlag Alfred Kümmerle .
- PINKER, S. (1984), *Language Learnability and Language Development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PITARCH GIL, Ana, Antonio ÁLVAREZ PLATERO y Joan MONFERRER DAUDÍ (2009), “El ePel: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida” en *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII, *Portafolios electrónicos y educación superior*, Murcia: publicación en línea, pp. 1-14.
- PISCITELLI, Alejandro (2007), “La inflación lingüística llamada Web 2.0” en Cristobal Cobo Romani y Hugo Pardo Kuklinski (eds.), *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast Food*, Barcelona/ México DF: Grup de Recerca d’interaccions Digitals, Universitat de Vic. Falco México, pp. 19-26, [en línea].
- PISCITELLI, Alejandro, Iván ADAIME, (2010a), “Desestabilizando la Universidad a través de un cátedra devenida en taller/laboratorio multimedial”, Introducción a *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* en Alejandro Piscitelli, Iván Adaime e Inés Binder (eds.), Madrid: Ariel/Fundación Telefónica, pp. XV-XX, [en línea].
- PISCITELLI, Alejandro (2010b), “Edu punk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook” en Alejandro Piscitelli, Iván Adaime e Inés Binder (eds.), *El Proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel/Fundación Telefónica, pp. 3-20, [en línea].
- POGAS BERDET, E. (1993), “Cultura popular y cultura material: el refranero”, *Paremia 1*, pp. 35-44.
- PRENSKY, Marc (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, vol. 9 Iss: 5, pp.1-6
- PRIETO GRANDE (2007), *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales*. Madrid. Edinumen.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española* (2001), Madrid: Espasa.

- RICHARDS, J. (1976), "The Role of Vocabulary Teaching", *TESOL Quarterly* 10, 1, pp. 77-89.
- RIVERA, José Eustaquio (1974), *La vorágine*, Buenos Aires: Losada.
- RODRÍGUEZ PIÑEIRO, Ana Isabel (2011), "La sinonimia y la antonimia en el marco de un diccionario de locuciones", *LinRed*, pp. 1-27.
- RODRÍGUEZ, María Paz y Natalia BERNARDO VILA (2011), "La importancia del léxico y su didáctica: introducción al aprendizaje de refranes y expresiones". *VIII Jornadas de EPELE del Instituto Cervantes de Nápoles*: 2011, pp. 124-138.
- RUIZ GURILLO, Leonor (1997), "Aspectos de fraseología teórica del español", *Cuadernos de Filología*. Anejo XXIV, Valencia: Universidad de Valencia,
- RUIZ GURILLO, Leonor (2001), *Las locuciones en español actual*. Cuadernos de Lengua Española nº 71, Madrid: Arco Libros S.L.
- RUIZ GURILLO, Leonor (2002), *Ejercicios de fraseología*, Madrid: Arco/Libros.
- RUIZ GURILLO, Leonor (2008), "El lugar de la ironía en clase de ELE: más allá del Marco y del Plan Curricular". *RedELE* nº 14, Grupo GRIALE. Universidad de Alicante, [en línea].
- SARACHO, Marta (2011), "Textos en la enseñanza de Unidades Fraseológicas del español a estudiantes portugueses", en Javier de Santiago Guervós, Hanne Bongaerts, Jorge J. Sánchez Iglesias y Marta Seseña Gómez (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: ASELE/Universidad de Salamanca, pp. 817-824.
- SARACHO, Marta (2012), "El laberinto digital: una experiencia de enseñanza-aprendizaje de ELE para los falsos amigos del español y del portugués", en Carmen Hernández González, Antonio Carrasco Santana y Eva Álvarez (eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: ASELE 2011/Universidad de Valladolid, pp. 497-505.
- SARACHO, Marta y Lucie OLIVEIRA (2013), "Clase multimedia y multilingüe para la enseñanza-aprendizaje de expresiones idiomáticas" en Beatriz Bleuca, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Gerona: ASELE 2012/Universidad de Gerona, pp. 802-809.
- SARACHO, Marta (2014), "¿Te echo una mano con las expresiones idiomáticas?", en Narciso M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del*

- español como LE/L2 en el siglo XXI*, Jaén: ASELE 2013/Universidad de Jaén, pp. 637-649.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1916), *Curso de Lingüística General*, edición de Charles Bally y Albert Sechehaye, traducción al castellano y notas de Mauro Armiño, Madrid: Akal Editor, 1980.
- SECHEHAYE, Albert (1921), “Locutions et composés”, *Journal de psychologie normale et pathologique*, Vol. 18, pp.654-675
- SEVILLA MUÑOZ, Julia y ARROLLO, Álvaro (1993), “La noción de expresión idiomática en francés y en español”, *Revista de Filología Francesa* 4, pp. 247-261.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia (1993), “Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa”, en *Paremia*, nº 2, pp. 15-20.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia y M^a Teresa BARBADILLO DE LA FUENTE, (2005), “El máximo y el mínimo paremiológicos y sus implicaciones didácticas” en Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (eds.), *La Creatividad en el Lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*, Granada: Granada Lingüística.
- SKULTETY, Jozef (1980), “El papel de los modismos en la enseñanza del español”, Mátyás Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 1978, Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 289-297.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M^a Ángeles (2010), “Fraseodidáctica basada en tecnologías digitales”, alojado en *Biblioteca fraseológica y paremiológica del Instituto Cervantes* [en línea].
- SOLANO RODRÍGUEZ, María del Mar (2005), *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un corpus “la Pentalogía de Bellville” de Daniel Pennac*, Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia, en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
- SOTO ARIAS, María do Rosario y Luis GONZÁLEZ GARCÍA (2004), “Aplicaciones didácticas dos refráns”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 6, pp. 231-250.
- SPANG, Kurt (1979), *Fundamentos de Retórica*, Pamplona: EUNSA.
- STEFFENS, Doris (1986), Untersuchung zur Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache unter lexikographischem Aspekt (Bedeutungsbeschreibung von Phraseologismen mit der Basiskomponente ‘Hand’, ‘Herz’. ‘Auge’ im einsprachigen synchronischen Bedeutungswörterbuch), Berlin: [Tesis doctoral]

- STEPIENÍ, Maciej Adam (2007), “Metáfora y metonimia conceptual en la Fraseología de cinco partes del cuerpo humano en español y polaco”, *Anuario de Estudios Filológicos*, vol XXX, Universidad de Extremadura, pp. 391-409.
- SUÁREZ CUADROS, Simón José (2007), “La Escuela Soviética y sus aportaciones a la fraseología”, *Revista Interlingüística* nº 17, pp. 999-1008.
- TABERNERO SALA, L. (2002), *...Pocas palabras no bastan. Actividades de comprensión y expresión de español para extranjeros*, Pamplona: EUNSA.
- TELIJA, Veronika N. (1966), *что формулировка (¿Qué es fraseología?*, traducción del título original en ruso), Moscú: Hayka.
- TELIJA, Veronika N. (1996), *Russkaja Fraseloguija*, Moskva: Shkola “Yazyki russkoj kultury”.
- THUN, Harald (1978), *Probleme der Phraseologie. Untersuchungen zur wiederholten Rede mit Beispielen aus den Französischen, Italienischen, Spanischen und Rumänischen*, Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie 168, Tubinga: Max Niemeyer.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, Larissa (2008), *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española*, Leonor Ruiz Gurillo (dir.), Alicante: Universidad de Alicante, [Tesis Doctoral].
- TIMOFEEVA, L., RUIZ GURILLO, L. (2008), “La ironía en locuciones nominales del español y del ruso” en María Isabel González Rey (ed.), *A Multilingual Focus on Contrastive Phraseology and Techniques for Translation*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- TIMOFEEVA TIMOFEEV, Larissa (2013), “La fraseología en la clase de lengua extranjera. ¿Misión imposible?” *ONOMAZEIN. Revista de lingüística, filología y traducción* 28, Pontificia Universidad Católica de Chile, 320-336 [disponible en Dialnet].
- TOLEDO BOTARO, María Isabel (1999). “El refranero español: un reto para los alumnos de ELE”, en Mariano Franco Figueroa, en Cristina Soler Cantos, Javier de Cos Ruiz, Manuel Rivas Zancarrón, Francisco Ruiz Fernández (eds.), *Nuevas perspectivas en al enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: ASELE/Universidad de Cádiz, pp. 713-720.
- TORRENT-LENZEN, Aina y URÍA FERNÁNDEZ, Lucía (2009), “Los niveles de significado recto y traslaticio en las definiciones del Diccionario fraseológico documentado del español actual de Seco et al.”, *LinRED*, pp.1-24.

- TORRES GONZÁLEZ, Salomé (1996), “Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades” en Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (eds.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Málaga: ASELE 94, pp. 165-171.
- TRISTÁ, M. A. (1986) “La metáfora: sus grados de revelación en las unidades fraseológicas”, *Anuario Lingüística y Literatura*, Academia Lingüística de Ciencias de Cuba, pp. 47-65.
- VAN WYK, E. B. (1968), “Notes on Word Autonomy”, en *Lingua*, vol. 21, pp. 543-557.
- VAL ÁLVARO, José Francisco (1999), “La Composición”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: RAE/Espasa. tomo 3, pp- 4759-4841.
- VIDIELLA ANDREU, Mercé (2012), *El enfoque léxico en los manuales de ELE*, Memoria de Máster, tutora Carmen López Ferrero, Universitat de Barcelona: *Suplementos MarcoELE*/núm. 14.
- VINÓGRADOV, Viktor Vladimirovich (1946), *Historia russkij linguisticheskij ucheny*, Moskva, 1978.
- VINÓGRADOV, Viktor Vladimirovich (1946): “Osnovnye ponjatija russkoj frazeologii kak lingvistieskoj discipliny”, en *Trudy jubilejnoj naucnoj sessii Leningradskogo Gosudarstvennogo Universiteta*. Leningrad: Sekcija filologiceskich nauk, pp. 45-69.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich (1933), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade, 1973.
- VRANIC, Gordana (2004), *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*, Madrid: Edelsa.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1988): *Investigaciones filosóficas*, Barcelona: Editorial Crítica.
- WOODWARD, Tessa (2001), *Planificación de clases y cursos*, traducción de Cristina Iborra, Madrid: Cambridge University Pres, 2002.
- WORALL, Arthur James (1932), *English idioms for foreign students*. London. Longman.
- WOTJAK, Barbara (1985), “Zu Inhalts und Ausdrucksstruktur ausgewählter somatischer Phraseolexeme (1), (2), *DaF*, 4, pp. 216-223; 5,, pp. 270-277.

- WOTJAK, Gerd (1983), “En torno a la traducción de unidades fraseológicas (con ejemplos tomados del español y el alemán)”, *Linguistische Arbeitsberichte*, 40, pp.56-80.
- WOTJAK, Gerd (1986), ”Zur Bedeutung ausgewählter verbaler Phraseologismen des Deutschen”, *Zeitschrift für Germanistik*, pp. 183-200).
- WOTJAK, Gerd (1988), “Uso y abuso de las unidades fraseológicas”, en Zamora Vicente, A. (Hom.), *Historia de la lengua. El español contemporáneo*, I, Madrid: Castalia, pp. 213-225.
- WOTJAK, Gerd (2005), “¿Qué significado podemos atribuir a las unidades fraseológicas?”, en Juan de Dios Luque Durán y Antonio Pamies Bertrán (eds.), *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*, Granada: Granada Lingüística, pp. 121-147.
- ZAJČENKO, N. F. (1983), *El grupo léxico-semántico denominación de animales y sus posibilidades de creación de imágenes a través de las frases en la lengua rusa*, Kiev: avtoref Kand
- ZULUAGA, Alberto (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt: Verlag Peter D. Lang GMBH. Studia Romanica et Lingüística.
- ZWERLING SUGANO, Marian (1981), “The Idiom in Spanish Language” *Teaching. The Modern Language Journal*, 65, pp. 59-66.

5.3. Recursos didácticos en línea

- BUBBL.US, creador de mapas mentales, <https://bubbl.us/>
- GOOGLE FORMS, creador de formularios, <https://www.google.com/forms/about/>
- HOT POTATOES, Versión 6, generador de actividades de lengua: <https://hotpot.uvic.ca>
- MÁS CLARO QUE EL AGUA, Recursos SM Español para Extranjeros [en línea] <http://www.sm-ele.com/ver_galeria_enlaces.aspx?id=17694> [11/12/2014]
- PHOTOPEACH, creador de vídeos a partir de imágenes, <http://photopeach.com>
- PIXTON, creador de comics, <http://www.pixton.com>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [16/02/2015]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [16/02/2015]

TAGXEDO, generador de nubes de palabras, <http://www.tagxedo.com>

VOCAROO, grabación de voz y creación de ficheros de sonido, <http://vocaroo.com>.

VISUAL THESAURUS, diccionario de redes, <https://www.visualthesaurus.com>

VIVE LAS EXPRESIONES *sin pelos en la lengua* (2015), <http://martasaracho79.wix.com/vivelasexpresiones> , página web educativa para enseñanza-aprendizaje de somatismos, creada por Marta Saracho para la propuesta didáctica de su tesis doctoral, [actualizada en abril, 2015].

WIKISPACES, wiki, <https://www.wikispaces.com>

WIX, página web, <http://www.wix.com>

YOUTUBE, vídeos, <https://www.youtube.com>



6. ANEXO: GLOSARIO DE SOMATISMOS DEL ESPAÑOL BASADO EN EL DFDEA

AGALLA	tener agallas	<i>v (col)</i>	Tener valor o coraje
ALA	ahuecar el ala	<i>v (col)</i>	Marcharse
	bajo las alas (o el ala)	<i>adv.</i>	Bajo su protección o cobijo
	caérsele (a alguien) las alas	<i>v.</i>	Llevarse (alguien) una decepción o desanimarse
	cortar las alas (a alguien)	<i>v</i>	Quitarle la posibilidad de seguir progresando o desenvolviéndose. En lugar de CORTAR puede aparecer otro verbo equivalente. Tb. Fig. F Reguera Bienaventurados 69: Al par que (sus conquistas) mantenían en alto su prestigio y pabellón de castigador., contribuían a cortar las alas y el prurito a la Tere. GÑuño Arte 126: El cantero hispano se plegó de mal grado a las nuevas maneras que cortaban sus barrocas alas. Torrente Isla 152: Los franceses.. le cortaron las alas a ese amor vocado al vuelo demasiado alto, y lo redujeron a una cuestión de alcoba. Berlanga Gaznápira 183: Ramiro Agudo era como cualquier otro padre.. Tampoco te recortó las alas, decía que se te había caído el ombligo hacía muchos años.
	dar alas		
	del ala	<i>adj (col)</i>	Fórmula enfática que sigue a la mención de una cantidad en pesetas, normalmente omitiendo la palabra PESETAS. Tb, raramente, con relación a otras monedas.
	en ala	<i>adv. Tb adj</i>	Formando fila, uno(s) al lado de otro(s)
	en alas de	<i>prep</i>	Volando llevado por. En sentido físico, referido al viento, o fig, referido a imaginación, música y cosas semejantes.
	ir (dado) de ala [alguien]	<i>v (col)</i>	Tener pocas posibilidades o ninguna de salir con éxito
	ir de ala	<i>v (col)</i>	Encontrarse en una situación de declive o con riesgo de caer.
	llevar (o tener) plomo en las alas	<i>v</i>	Encontrarse [alguien] al borde de la derrota en su actividad.
	tocado de(l) ala.	<i>adj</i>	Herido o enfermo de muerte. Tb fig.
	2 tocado de(l) ala	<i>adj (col)</i>	Loco o chiflado.
	volar [alguien] con (o por) sus propias alas	<i>v</i>	Valerse por sí mismo o actuar con autonomía
ALMA	abrir el alma [una persona aotra]	<i>v</i>	Permitir(le) conocer sus pensamientos o sentimientos íntimos, hablando[le] sinceramente. Tb sin ci.
	alma cándida.	<i>f</i>	Pers. Cándida o ingenua
	alma de cántaro	<i>f</i>	Pers. Boba o alelada
	alma de Dios	<i>f</i>	Pers. Bondadosa, incapaz de hacer mal a nadie. Frec se usa como vocat, para expresar afecto o conmiseración
	alma en pena	<i>f (Rel catól)</i>	Alma del purgatorio que se aparece a los vivos
	2 alma en pena	<i>f (col)</i>	Se usa frec en constr de sent comparativo, designando a la pers que anda errante, solitaria y melancólica
	3 -> SER (UN) ALMA EN PENA		

caérsele [a alguien] el alma a los pies	v	Acometer[le] la decepción o el desaliento
como alma que lleva el Diablo (o diablo)	adv	Precipitadamente y a toda velocidad.
con (o, raro, en) alma y vida	adv	De todo corazón o con todo entusiasmo
con el alma en la boca.	adv	Con el corazón el la boca o con gran ansiedad
con el alma en un hilo (o en vilo)	adv	Con gran temor o intranquilidad
con toda su (o el) alma	adv	Con toda convicción y sin reservas
dar el alma (a Dios)-> ENTRE- GAR EL ALMA		
del alma	adj	Muy querido. Gralm referido a amigo, compañero o hermano
de mi alma	adj (col)	Se usa como expr de afecto, siguiendo a un n de pers. Tb, humorist, siguiendo a la mención de una cosa, esp una cantidad de dinero, de la que uno no desearía prescindir.
echarse el alma a la espalda	v	Prescindir de escrúpulos de conciencia.
en alma y vida -> CON ALMA Y VIDA		
en el alma	adv	Honda o entrañablemente. En constr como me duele en el alma, lo siento en el alma, lo lamento en el alma, te lo agradezco en el alma.
entregar (o dar, o, raro, rendir) [una pers] su (o el) alma (a Dios).	v (lit)	Morir
llegarle al alma [algo a alguien]	v	Conmover[le] o emocionar[le]
llevar (o tener) [algo] clavado en el alma.	v	Recordar[lo] permanentemente como algo hiriente o doloroso
lo lamento, lo siento, me duele en el alma -> EN EL ALMA		
(ni) un alma	pron (col)	Nadie. Referido a presencia física. Con intención popnderativa.
no caberle [a alguien] el alma en el cuerpo	v	Estar exultante
no poder [alguien] (ni) con su alma		Estar muy débil o cansado
partir (o romper) el alma [a alguien]	v	Matar[le]
2 partir (o romper) el alma [a alguien].	v	Causarle honda compasión o pena.

	partirse (o romperse) [alguien] el alma.	v	Matarse. Tb fig, con intención enfática; en este caso, con compl adv que expresa el motivo o la finalidad.
	partírsele el alma [a alguien].	v	Sentir [alguien] honda compasión o pena.
	paseársele [a alguien] el alma por el cuerpo.	v (col)	Ser muy apático o calmoso.
	poner [alguien] (toda) el alma (o toda su alma) [en algo].	v	Dedicar [a ello] el máximo esfuerzo o interés. A veces el alma y la vida.
	rendir el alma (a Dios) -> ENTREGAR EL ALMA.		
	romper el alma -> PARTIR EL ALMA.		
	romperse el alma -> PARTIRSE EL ALMA.		
	salirle del alma [algo a alguien].	v	Serle muy doloroso desprenderse [de ello].
	2 salirle del alma [una expresión a alguien]	v	Brotarle de manera espontánea e incontinente.
	ser (un) alma en pena (o de Dios)	v	(raro) Estar muerto
	si mi alma lo sabe.	fórm or (col)	Si yo hubiera llegado a saberlo a tiempo.
	sin alma.	adj	[Pers.] inhumana. Tb n.
	te lo agradezco en el alma -> EN EL ALMA.		
	tener clavado en el alma -> LLEVAR CLAVADO EN EL ALMA.		
	tener [alguien] su alma en su almario	v	Tener su propio criterio para pensar o actuar.
	2 tener [alguien] su alma en su almario.	v	No ser insensible
	un alma -> NI UN ALMA		
AZOGUE	tener azogue (en el cuerpo)	v	Mostrarse muy inquieto o en continuo movimiento. Gralm en constr comparativa
AZOTEA	estar bien (o mal) de la azotea	v (col)	Estar bien (o mal) de la cabeza (-> CABEZA)
BABA	caérsele [a uno] la baba	v (col)	Embelesarse de admiración, cariño o complacencia. A veces con un compl CON o DE, o ger
	mala baba	f (col)	Mala intención.
	soltar baba	v (col)	Decir infamias.
BADANA	zurrar (o zumbar, o sacudir) la badana	v (col)	Dar una paliza. Frec fig.

BARBA	con toda la barba	<i>adj (col)</i>	Que está en la plenitud de sus cualidades. Con intención ponderativa.
	correrse una barba	<i>v (raro)</i>	Aburrirse por una espera prolongada.
	en las barbas [de alguien]	<i>adv (col)</i>	Descaradamente cerca o en [su] presencia. Frec en la constr ponderativa en sus propias (o mismas) barbas .
	por barba	<i>adv (col)</i>	Por cabeza o por individuo. En un reparto. Frec en la constr tocar a [una cantidad] por barba .
	subírsele [a un superior] a las barbas	<i>v (col)</i>	Comportarse sin guardar[le] respeto. Tb fig.
BARRIGA	cargar la barriga [una mujer]	<i>v (col)</i>	Quedarse embarazada.
	dar cien patadas (en la barriga)	<i>v (col)</i>	Echar[le] o despedir[le], esp. del trabajo. Tb dar la patada de Charlot , o (vulg) dar la (o una) patada en el culo .
	gatos en la barriga	<i>m pl (col)</i>	Mala o segunda intención. Normalmente con el v tener . A veces siete gatos en la barriga .
	hacer una barriga [a una mujer]	<i>v (col)</i>	Dejar[la] embarazada.
	ser [algo] como el que tiene tos y se rasca la barriga	<i>v (col, humorist)</i>	No servir para nada. En lugar de BARRIGA puede aparecer otro término.
	tocarse (o rascarse) la barriga	<i>v (col)</i>	Estar ocioso o sin hacer nada de provecho.
BEBÉ	como un bebé	<i>adv (col)</i>	Plácidamente. Gralm con el v dormir .
BEFA	hacer befa [de alguien o algo]	<i>v</i>	Burlarse con desprecio [de ellos]
BEMOL	tener bemoles	<i>v (col)</i>	Euf por TENER COJONES
BIGOTE	de bigote (o más raro, de bigotes)	<i>adj</i>	Extraordinario en cantidad, calidad o intensidad. Con intención ponderativa.
	jugarse el bigote	<i>v (col)</i>	Arriesgar muchísimo.
	mover el bigote	<i>v (col)</i>	Comer. En lugar de MOVER puede aparecer otro v equivalente.
	tener bigotes	<i>v (col)</i>	Ser importante [una cosa].
BILIS	almacenar bilis	<i>v (col)</i>	Acumular rabia o irritación contenidas.
	revolver (o alterar) la(s) bilis [a alguien una pers. o cosa]	<i>v (col)</i>	Resultar[le] insoportable.
	revolvérsele (o alterársele) [a alguien] la(s) bilis	<i>v (col)</i>	Sentir profundo malestar o desagrado.
	tragar bilis (o más raro, tragarse la bilis)	<i>v (col)</i>	Aguantarse la rabia o la irritación.
BOCA	a boca de jarro	<i>adv</i>	A bocajarro. Tb adj.
	a boca llena	<i>adv</i>	Abiertamente o con toda claridad. Referido a expresión.

abrir boca (o hacer boca)	v	Tomar algún alimento o bebida ligeros, como estimulantes del apetito, antes de una comida o como comienzo de ella. Frec precedido de para .
2 abrir boca (o hacer boca)	v	Recibir como anticipo el anuncio de algo que tendrá un desarrollo posterior. Frec precedido de para .
abrir la boca (o despegar la boca, o decir esta boca es mía)	v (col)	Decir algo. Frec en constr negat.
abrírsele [a alguien] la boca	v	Acometer[le] bostezos, normalmente por hambre, cansancio o aburrimiento.
andar de boca en boca -> DE BOCA EN BOCA		
andar en boca -> EN BOCA		
a pedir de boca	adv	Todo lo bien que se puede desear.
a qué quieres boca	adv (lit)	Satisfaciendo los menores deseos.
boca a bajo	adv	Con el cuerpo tendido teniendo la cara hacia el suelo.
2 boca abajo	adv (col)	En posición invertida
3 boca abajo	adv	En actitud de acatamiento o sumisión absolutos.
boca abierta	f	Se menciona como gesto de asombro, frec fig; gralm en la constr dejar o quedarse, con la boca abierta .
boca a boca	adj	[Respiración] provocada en una persona accidentada, consistente en aplicar la boca a la de esta persona para insuflarle aire con un ritmo determinado.
2 boca a boca	m	Respiración boca a boca.
3 boca a boca (o, más raro, de boca a boca)	adv	En conversaciones o comentarios, o en transmisión oral. Tb adj.
4 boca a boca	m	Relación o transmisión oral directa.
boca arriba	adv	Con el cuerpo tendido de espaldas.
2 boca arriba	adv	Mostrando el lado que normalmente está oculto por estar en dirección hacia el suelo.
boca cerrada	f	Se menciona como gesto de quien guarda silencio. Gralm en la constr mantener, o tener, la boca cerrada .
boca (o más frec, boquita) de piñón	f (col)	Boca muy pequeña. Frec en la constr poner boquita de piñón , aludiendo al gesto de fruncir los labios.
buen (o mal) sabor de boca	m	Sensación de placer (o de disgusto). Gralm con los vs quedar o dejar . En lugar de BUEN o MAL puede aparecer otro adj equivalente.
buscar la boca [a alguien]	v (col)	Provocar[le] haciendo que diga lo que no desearía.
calentársele la boca [a una pers.]	v (col)	Animarse [esa pers.] a lo largo de la conversación, a hablar con más extensión o claridad de lo que pensaba o de lo que convenía. Tb fig.
callar la boca (o cerrar la boca) [alguien]	v (col)	Callarse. Tb callarse la boca, con intención enfática.
cerrar la boca [a alguien]	v (col)	Impedir[le] replicar, con un argumento aplastante.
como boca de lobo	adv	En completa oscuridad. Se usa, con intención enfática, gralm en la constr estar (oscuro) como boca de lobo .

con la boca chica (o chiquita, o pequeña)	<i>adv (col)</i>	Por mero cumplimiento o sin convicción. Normalmente con el v decir .
con la miel en la boca	<i>adv</i>	En el comienzo del disfrute de algo grato, que normalmente se interrumpe. Normalmente en las constr dejar (o quedarse) con la miel en los labios (o en la boca).
con toda la (o su+) boca	<i>adv (col)</i>	Absolutamente. Con el v mentir .
de boca a boca -> BOCA A BOCA		
de boca en boca	<i>adv</i>	Divulgándose en conversaciones o comentarios, o en transmisión oral. Frec con vs como andar o correr . Tb adj.
decir con la boca chica (o chiquita, o pequeña) -> CON LA BOCA CHICA		
decir esta boca es mía -> ABRIR LA BOCA		
decir [alguien] lo que (se) le viene a la boca	<i>v (col)</i>	Decir lo que se le ocurre, sin reflexión ni miramientos.
dejar con la boca abierta -> BOCA ABIERTA		
despegar la boca -> ABRIR LA BOCA		
echar espumarajos por la boca	<i>v (col)</i>	Estar sumamente enfadado o irritado.
en boca [de alguien]	<i>adv</i>	En [sus] comentarios o murmuraciones. Con vs como andar , estar o ir .
estar como boca de lobo -> COMO BOCA DE LOBO		
estar en boca -> EN BOCA		
estar oscuro como boca de lobo -> COMO BOCA DE LOBO		
haberle hecho [a una persona] la boca un fraile (o parecer que le ha hecho la boca un fraile)	<i>v (col)</i>	Ser [esa pers.] sumamente pedigüña.
hablar [algo] por boca (o raro, por la boca) [de una pers.]	<i>v</i>	Manifestarse a través de las palabras [de esa pers.].
2 hablar [algo] por boca (o raro, por la boca) [de una pers.]	<i>v</i>	Servirse de palabras o ideas tomadas [de esa pers.]
hablar [alguien] por boca de ganso	<i>v (col)</i>	Decir lo que otro ha sugerido.
hablar por esa boca -> POR ESA BOCA		
hacer boca -> ABRIR BOCA		
hacérsele [a alguien] la boca agua	<i>v (col)</i>	Sentir [alguien] deseo vehemente de probar algo muy apetecible que ve o imagina.

2 hacersele [a alguien] la boca agua	<i>v (col)</i>	Sentir complacencia [por algo (compl adv)].
ir en boca -> EN BOCA		
lavar la boca [a alguien] (con jabón, o con lejía)	<i>v</i>	Se usa, gralm en frases de advertencia o amenaza, para comentar lo mal hablada que es esa pers.
llenársele [a una pers.] la boca [de una cosa] (o llenarse [una pers.] la boca [de una cosa])	<i>v (col)</i>	Hablar [esa pers. de esa cosa] con énfasis.
llevarse a la boca [algo]	<i>v (col)</i>	Comer[lo] o beber[lo]. Frec en constr como no tener [algo] que llevarse a la boca , o sin [algo] que llevarse a la boca .
mala boca	<i>f (raro)</i>	Tendencia a usar un lenguaje grosero o irreverente.
mantener la boca cerrada -> BOCA CERRADA		
mentir con toda la boca -> CON TODA LA BOCA		
meterse en la boca del lobo	<i>v (col)</i>	Exponerse a un peligro seguro.
no caérsele [a alguien o algo a una pers.] de la boca	<i>v (col)</i>	Ser nombrados con mucha frecuencia [por esa pers.].
no tener que llevarse a la boca -> LLEVARSE A LA BOCA		
para abrir (o hacer) boca -> ABRIR BOCA		
parecer que le ha hecho la boca un fraile -> HABERLE HECHO LA BOCA UN FRAILE		
partir la boca [a alguien]	<i>v (col)</i>	Parti[le] la cara, o dar[le] un puñetazo. Gralm en amenazas.
partirse la boca [a alguien]	<i>v (col)</i>	Sufrir un golpe muy fuerte en la cara.
pedir por esa boca	<i>v (col)</i>	Pedir. Gralm en la constr pide por esa boca, indicando la total disposición del hablante a complacer esa petición.
poner boquita de piñón -> BOCA DE PIÑÓN		
poner las cartas boca arriba (o, más raro, poner las cartas sobre el tapete, o descubrir las cartas)	<i>v</i>	Declarar abiertamente las intenciones que hasta el momento se mantenían ocultas.
poner [un dicho] en boca [de alguien]	<i>v</i>	Atribuir[selo].
por esa boca	<i>adv (col)</i>	Por la boca (órgano del habla). Con intención ponderativa. Gralm con el v hablar u otro equivalente.
punto en boca	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para describir o proponer una actitud, voluntaria o impuesta, de silencio.
quedarse con la boca abierta -> BOCA ABIERTA		

	quedarse [con algo] en la boca	<i>v (col)</i>	Quedarse a punto de decir[lo].
	quitar [a alguien algo] de la boca	<i>v (col)</i>	Adelantarse[le] a decir[lo].
	quitar [a alguien] el pan (o el bocado o la comida) de la boca	<i>v</i>	Privar[le] del alimento. Frec con intención ponderativa. Frec el ci es refl.
	quitarle [a alguien] la(s) palabra(s) de la boca	<i>v</i>	Adelantarse a decir lo mismo que iba a decir [él].
	saber de boca -> DE BOCA		
	sin [algo] que llevarse a la boca -> LLEVARSE A LA BOCA		
	tapar la boca [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] callar sobornando[le] o amenazando[le].
	tener [una pers.] la boca blanda	<i>v (col, raro)</i>	Hablar mucho y a destiempo.
	tener [una pers.] la boca caliente	<i>v (col)</i>	Habérsele calentado la boca [a esa pers.] (-> CALENTARSE LA BOCA).
	tener la boca cerrada -> BOCA CERRADA		
	venir(se) a la boca [a alguien algo procedente del estómago]	<i>v (col)</i>	Sentir en la boca [su] sabor o [su] presencia. Tb sin ci.
	2 venir(se) a la boca [algo a alguien]	<i>v (col)</i>	Sentir el deseo o la ocurrencia de decir[lo].
BODY	demasié (o demasiado) para el body	<i>fórm or (juv)</i>	
BOFE	echar el bofe (o, más raro, los bofes)	<i>v (col)</i>	Fatigarse mucho por el esfuerzo, esp. corriendo.
BOLA	írsele [a alguien] la bola	<i>v (col)</i>	Perder la cabeza [esa pers.]
	2 írsele [a alguien] la bola	<i>v (col)</i>	Quedarse [esa pers.] distraída, o sufrir una confusión momentánea.
	sacar bola	<i>v (col)</i>	Contraer el músculo de la parte superior del brazo para que aparezca abultado.
BOQUILLA	de boquilla	<i>adj (col)</i>	
BRACETE	de(l) bracete	<i>adv (col)</i>	
BRAZO	a brazo	<i>adv.</i>	Por procedimientos manuales y no mecánicos. Tb adj.
	a brazo partido	<i>adv.</i>	Con empeño y con todas las fuerzas. Normalmente con el v luchar u otro equivalente. Tb adj.
	brazo derecho	<i>m.</i>	Persona cuya colaboración resulta [a otra (compl de posesión)] prácticamente imprescindible.
	brazo en cabestrillo	<i>m</i>	Brazo en un aparato o pañuelo pendiente del hombro para sostener el brazo lesionado.
	brazos en cruz	<i>m pl</i>	Brazos extendidos horizontalmente.

caer en brazos -> EN BRAZOS		
caer en brazos de Morfeo	<i>v (humoríst)</i>	Quedarse dormido.
como una vaca en brazos (o más que una vaca en brazos)	<i>(col)</i>	Constr de sent comparativo usada para ponderar la pesadez. Gralm con el adj pesado
con los brazos abiertos	<i>adv</i>	Cordialmente. Con los vs recibir o esperar , u otros equivalentes, normalmente con cd que designa pers.
con los brazos caídos (de brazos caídos)	<i>adv</i>	Sin hacer nada. Frec referido a la actitud de indiferencia o pasividad en situaciones que requerirían acción.
con los brazos cruzados (de brazos cruzados)	<i>adv</i>	Sin hacer nada. Frec referido a la actitud de indiferencia o pasividad en situaciones que requerirían acción.
cruzarse de brazos	<i>v</i>	Tomar una actitud indiferente o pasiva en un momento en que se requiere acción.
dar [alguien] su (o el) brazo a torcer	<i>v</i>	Ceder en una opinión, actitud o propósito en que se ha mantenido firme. Gralm en constr negat.
dar un brazo [por alguien algo]	<i>v</i>	Dar cualquier cosa [por ellos]. Se usa para ponderar el afecto o interés que suscitan.
de brazos caídos -> CON LOS BRAZOS CAÍDOS		
de brazos cruzados -> CN LOS BRAZOS CRUZADOS		
del brazo [de alguien]	<i>adv</i>	Estando unido [con él] por el brazo. Tb fig.
2 del brazo	<i>adv</i>	Asiendo una pers. a otra por el brazo.
echar [una persona] en brazos [de otra]	<i>v</i>	Poner[la] en situación de sometimiento a [su] voluntad o arbitrio. Frec el cd es refl. Frec en sentido amoroso.
en brazos [de alguien]	<i>adv</i>	Recayendo el peso sobre los brazos [de esa pers.]. Con vs como traer, llevar, ir o tener . Frec sin compl por consabido.
2 en brazos [de alguien]	<i>adv</i>	Siendo rodeado por los brazos [de esa pers.]
3 en brazos [de alguien]	<i>adv</i>	En relación amorosa [con esa pers.]. Esp referido a una mujer respecto a un hombre
4 en brazos (o en los brazos) [de alguien]	<i>adv (lit)</i>	Realizando el acto sexual [con él]. Dicho de mujer
5 en brazos [de alguien]	<i>adv</i>	En situación de sometimiento a su voluntad o arbitrio. Frec en sentido amoroso. Frec con el v caer .
esperar con los brazos abiertos -> CON LOS BRAZOS ABIERTOS		
hecho un brazo de mar	<i>adj (col)</i>	Vestido con elegancia y esmero.
huelga de brazos caídos	<i>f</i>	Huelga en que el trabajador se encuentra en su puesto de trabajo pero permaneciendo inactivo.
ir, llevar en brazos -> EN BRAZOS [1]		
luchar a brazo partido -> A BRAZO PARTIDO		
recibir con los brazos abiertos -> CON LOS BRAZOS ABIERTOS		
tener, traer en brazos -> EN BRAZOS [1]		

	un (o el) pan bajo el (o debajo del) brazo	<i>m (col)</i>	Los medios de subsistencia asegurados. Gralm en constr como venir , llegar o nacer , con un (o el) pan bajo el (o debajo del) brazo , y referido a hijo.
BRUCES	beber de bruces	<i>v</i>	Beber echado o inclinado boca abajo y aplicando directamente la boca sobre el líquido.
	darse de bruces [una pers]	<i>v</i>	Caerse boca abajo.
	darse de bru- ces [una pers. con otra]	<i>v</i>	Chocar de frente. Frec con intención ponderativa. Tb fig, referido a cosas. Tb sin compl, con suj pl.
	de bruces	<i>adv</i>	Boca abajo. Frec con vs como caer o echarse . Tb adj.
CABELLERA	soltarse la cabellera	<i>v (col, humo- rist)</i>	Soltarse el pelo (-> PELO).
	tomar la cabellera [a alguien]	<i>v (col, humo- rist)</i>	Tomar[le] el pelo (-> PELO).
CABELLO	poderse aho- gar [a una pers] con un cabello	<i>v</i>	Estar [esa pers.] muy abatida.
	tocar [a al- guien] la punta de un cabello (o, de un pelo)	<i>v (col)</i>	Hacer[le] la más mínima agresión.
	tomar el cabe- llo [a alguien]	<i>v (col, humo- rist)</i>	Tomar[le] el pelo (-> PELO).
CABEZA	abrir la cabeza [a alguien]	<i>v (col)</i>	Descalabrar[le].
	agachar (o ba- jar) la cabeza	<i>v (col)</i>	Conformarse o someterse.
	a la cabeza -> EN CABEZA		
	andar de cabeza -> DE CABEZA		
	andarle [a uno algo] por [o en] la cabeza		Pensar [uno] en ello de manera más o menos persistente.
	bajar la cabeza -> AGACHAR LA CABEZA		
	cabecita loca -> CABEZA LOCA		
	caberle (o entrarle) [a alguien algo] en la cabeza	<i>v (col)</i>	Resultar[le] comprensible. Normalmente en constr negat.
	cabeza abajo	<i>adv</i>	En posición invertida verticalmente.
	cabeza a pájaros -> CABEZA DE CHORLITO		
	cabeza bien amueblada	<i>f (lit)</i>	Cabeza lúcida o capaz de razonar con claridad. En lugar de CABEZA puede aparecer otro n equivalente.
	cabeza cua- drada	<i>f</i>	Mentalidad poco flexible o poco imaginativa.
	2 cabeza cuadrada	<i>m y f</i>	Pers. De mentalidad poco flexible o poco imaginativa
	cabeza de chorlito (o cabeza a pájaros)	<i>m y f</i>	Pers. aturdida o de poco juicio.

cabeza de huevo	<i>m y f (desp, raro)</i>	Intelectual.
cabeza de puente	<i>f (Mil)</i>	Lugar fortificado que defiende la entrada de un puente.
2 cabeza de puente	<i>f</i>	Posición fortificada que establece un ejército en la orilla de un río o del mar, en territorio enemigo, para preparar el paso grueso de las fuerzas.
3 cabeza de puente	<i>f</i>	Fuera del ámbito militar: Cosa o pers. Ajena al ámbito propio, que ha de servir para preparar el camino de logros posteriores.
cabeza de turco	<i>m y f</i>	Pers. a quien se echa toda la culpa de un error o fracaso. La forma <i>f</i> tb se aplica genéricamente a pers.
cabeza (o cabecita) loca	<i>f (col)</i>	Mujer de moral sexual relajada.
cabeza visible	<i>f</i>	Pers. Especialmente representativa entre las de más autoridad [de una colectividad].
calentar la cabeza [a alguien]	<i>v (col)</i>	Cansar[le] o abrumar[le] con lo que se [le] dice.
2 calentar la cabeza [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] concebir ilusiones o aspiraciones desmedidas.
calentarse [alguien] la cabeza	<i>v (col)</i>	Hacer un esfuerzo de reflexión.
comer la cabeza [a alguien]	<i>v (col)</i>	Comer[le] el coco (-> COCO)
comerse [alguien] la cabeza [con algo]	<i>v (col)</i>	Comese el coco (-> COCO). Frec sin compl.
con la cabeza muy alta	<i>adv</i>	Con dignidad y sin tener nada de que avergonzarse. Frec con vs como ir o decir .
dar en la cabeza [a alguien]	<i>v (col)</i>	Humillar[le], o contrariar[le] intencionalmene en sus pretensiones.
darle [alguien] vueltas a la cabeza	<i>v (col)</i>	Cavilar o reflexionar.
dar(le) vueltas [a algo] en la cabeza	<i>v (col)</i>	Pensar [en ello] con insistencia.
dar vueltas la cabeza [a una pers.]	<i>v (col)</i>	Tener [esa pers.] sensación de mareo.
darle [algo a alguien] vueltas por la cabeza	<i>v (col)</i>	Ocupar su pensamiento de manera insistente.
de cabeza	<i>adv</i>	Con la cabeza por delante. Gralm en sent de arriba abajo, con un <i>v</i> de desplazamiento.
2 de cabeza	<i>adv (col)</i>	Con toda decisión o sin titubear.
3 de cabeza	<i>adv (col)</i>	Con preocupaciones o con dificultades. Normalmente con los vs andar , ir , traer o llevar .
4 de cabeza	<i>adv (col)</i>	Con inquietudes o deseos amorosos. Gralm con el <i>v</i> traer .
decir con la cabeza muy alta -> CON LA CABEZA MUY ALTA		
dolor de cabeza	<i>m</i>	Preocupación. Frec en pl.
duro y a la cabeza	<i>fórm or</i>	Se usa para indicar o aconsejar la contundencia de una actuación o de un castigo.

en cabeza (o a la cabeza)	<i>adv</i>	En primer lugar. Referido a un grupo o serie.
¿en qué cabeza humana cabe?	<i>fórm or</i>	Se usa para ponderar lo incomprensible o absurdo que resulta lo que se expresa.
entrar en la cabeza -> CABER EN LA CABEZA		
escarmentar en cabeza ajena	<i>v</i>	Tener presente la experiencia adversa de otro para evitar la misma suerte.
esconder la cabeza debajo del ala -> METER LA CABEZA DEBAJO DEL ALA		
estar [alguien] bien de la cabeza	<i>v (col)</i>	Estar en su sano juicio. En lugar de ESTAR puede aparecer otro v equivalente.
estar [alguien] mal de la cabeza	<i>v (col)</i>	Estar loco. Frec con intención ponderativa. En lugar de ESTAR puede aparecer otro v equivalente.
ir con la cabeza muy alta -> CON LA CABEZA MUY ALTA		
ir de cabeza -> DE CABEZA		
írsele [a alguien] la cabeza	<i>v</i>	Empezar a sufrir un mareo.
2 ísele [a alguien] la cabeza	<i>v</i>	Perder la facultad de razonar o dejar de comportarse con cordura.
levantar cabeza	<i>v (col)</i>	Salir de una larga situación de pobreza, enfermedad o desgracia.
levantar la cabeza	<i>v (col)</i>	Resucitar. En la constr si (una pers.) levantara la cabeza , usada para ponderar el contraste entre el mundo de los principios de esa pers. y la realidad presente.
liarse la manta a la cabeza	<i>v (col)</i>	Tomar una decisión aventurada sin pensarlo más.
llenar la cabeza de pájaros (o meter pájaros en la cabeza) [a alguien]	<i>v</i>	Hacer[le] concebir ilusiones vanas o ideas alocadas.
llevar de cabeza -> DE CABEZA		
mala cabeza	<i>f (col)</i>	Pers. sin formalidad y de vida desordenada.
me juego la cabeza	<i>fórm or</i>	Se usa para asegurar enfáticamente un hecho. Gralm antepuesta a una prop introducida por A QUE.
meter [algo a alguien] en la cabeza	<i>v (col)</i>	Hacér[selo] aprender, o convencer[le de ello].
meter la cabeza [en un lugar]	<i>v (col)</i>	Conseguir ser admitido u ocupar un puesto [en él].
meter (o esconder) la cabeza debajo del ala (o bajo el ala)	<i>v</i>	No querer ver la realidad o no hacerle frente.
meter pájaros en la cabeza -> LLENAR LA CABEZA DE PÁJAROS		
meterse [alguien algo] en la cabeza	<i>v (col)</i>	Convencerse [de ello].

metérsele [algo a alguien] en la cabeza	<i>v (col)</i>	Convertir[sele] en una idea fija o en una aspiración obsesiva.
no caber en cabeza humana [algo]	<i>v</i>	Ser incomprensible o absurdo.
no dejar (o no quedar) títere con cabeza	<i>v (col)</i>	No dejar (o no quedar) pers. o cosa indemne.
no tener más que serrín en la cabeza -> TENER LA CABEZA LLENA DE SERRÍN		
olerle [a alguien] la cabeza a pólvora	<i>v (col)</i>	Encontrarse en peligro de muerte violenta. Frec con intención enfática.
pasarle [algo a alguien] por la cabeza	<i>v (col)</i>	Imaginar[lo] fugazmente. Frec pr.
perder la cabeza	<i>v (col)</i>	Desmayarse o perder el conocimiento.
2 perder la cabeza	<i>v (col)</i>	Perder la lucidez o dejar de comportarse con cordura. Frec con intención ponderativa.
poner la cabeza como un bombo	<i>v (col)</i>	Constr de sent comparativo usada para ponderar el estado de fuerte aturdimiento (tb con el v tener)
poner la cabeza como un sonajero		En estado de gran aturdimiento. Tb con el v tener .
poner la cabeza como una jaula (u olla) de grillos	<i>adv (col)</i>	En estado de gran atontamiento o aturdimiento. Tb con el v tener .
poner precio a la cabeza [de una pers.] (o, más raro, poner la cabeza [de una pers.] a precio)	<i>v</i>	Ofrecer una recompensa a quien entregue [a esa pers] a la justicia, o a quien la mate.
2 poner precio a la cabeza [de una pers.] (o, más raro, poner la cabeza [de una pers.] a precio)	<i>v</i>	Presionar para que [esa pers] sea destituida o deje su puesto.
por cabeza	<i>adv</i>	Por persona. Se usa hablando de reparto o distribución. Tb adj.
quitar (o sacar) [algo] de la cabeza [a una pers.]	<i>v</i>	Hacer que [esa pers.] deje de pensar[lo].
quitar la cabeza	<i>v (col)</i>	Quitar el sentido (-> SENTIDO). Frec con intención ponderativa.
quitarse (o sacarse) [algo a alguien] de la cabeza	<i>v</i>	Dejar de pensar [en ellos].
quitársele [a alguien algo] de la cabeza	<i>v</i>	Dejar [esa pers.] de tener[lo] en el pensamiento.
romperse [alguien] la cabeza	<i>v (col)</i>	Cavilar mucho.

	rondarle [algo a alguien] (por) la cabeza	v	Ocupar su pensamiento de manera insistente.
	sacar de la cabeza -> QUITAR DE LA CABEZA		
	sacarse de la cabeza -> QUITARSE DE LA CABEZA		
	sentar (la) cabeza	v (col)	Hacerse formal o juicioso.
	si levantara la cabeza -> LEVANTAR LA CABEZA		
	sin levantar cabeza	adv	Trabajando afanosamente y sin interrupción. Referido esp a trabajo sedentario.
	subirse a la cabeza [una bebida alcohólica]	v (col)	Hacer sentir sus efectos o producir embriaguez. Frec con ci de pers.
	2 subirse a la cabeza [algo, frec el éxito]	v (col)	Producir una actitud de superioridad. Gralm con ci de pers.
	subírsele [a alguien] los humos (a la cabeza)	v (col)	Ensoberbecerse o engrairse.
	tener la cabeza a pájaros (o tener la cabeza llena de pájaros, o tener muchos pájaros en la cabeza, o tener (la) cabeza de chorlito)	v (col)	No tener juicio o sensatez.
	tener la cabeza llena de serrín (o no tener más que serrín en la cabeza)	v (col)	Se usa para ponderar la falta de seso o inteligencia de una pers.
	tener la cabeza sobre los hombros (o en su sitio)	v	Razonar con sensatez o cordura.
	tener muchos pájaros en la cabeza -> TENER LA CABEZA A PÁJAROS		
	tocado de la cabeza	adj (col, euf)	Algo perturbado o trastornado mentalmente.
	traer de cabeza -> DE CABEZA		
	venir(se) a la cabeza [algo a alguien]	v (col)	Venir[le] al pensamiento.
CACA	caca de (la) vaca	f (euf col)	Cosa despreciable o sin ningún valor.
	de caca	adj (euf col)	Despreciable.
	hacer caca	v (infantil o euf col)	Expulsar las heces o excrementos.
CACHA	hasta las cachas	adv (col)	Totalmente. Referido normalmente a actos o a condiciones morales de pers.

CADÁVER	como un cadáver	<i>Constr de sentido comparativo</i>	Se usa para ponderar la palidez, la frialdad o la rigidez. Frec con los adjs pálido, frío o rígido .
	pasar por encima del cadáver (o sobre el cadáver) [de alguien]	<i>v</i>	Se usa en constr como tendrá que pasar por encima de mi cadáver (o sobre mi cadáver) , o aunque tenga que pasar por encima de su cadáver (o sobre su cadáver)
	por encima del cadáver (o sobre el cadáver) [de alguien]	<i>adv (col)</i>	Por encima de todo, aunque sea a pesar [de esa pers.]. Se usa para manifestar la decisión irrevocable de hacer o impedir lo que se expresa.
CALLO	dar el callo	<i>v (col)</i>	Trabajar. Tb fig.
CALVO	ni tanto ni tan calvo	<i>fórm or (col)</i>	No hay que exagerar ni por un extremo ni por el otro.
	quedarse calvo	<i>v (col)</i>	Cavilar mucho. Gralm se usa con intención irónica, en frases como se habrá quedado calvo, se ha quedado calvo, para burlarse de un descurrimiento de algo demasiado obvio.
CARA	a cara de perro	<i>adv (col)</i>	Sin concesiones o contemplaciones, o con dureza. Referido a confrontación. Tb adj.
	a cara descubierta	<i>adv</i>	Abiertamente, sin disimulo o sin rodeos.
	a cara o cruz (o, raro, a cara y cruz)	<i>adv</i>	Arrojando al aire una moneda, para decidir entre dos opciones, según caiga hacia arriba la cara o la cruz. Gralm con el v echar o en la constr jugar(se) [algo] a cara o cruz.
	a la cara -> EN LA CARA		
	caérsele [a alguien] la cara de vergüenza	<i>v (col)</i>	Sentirse muy avergonzado. Tb simplemente caérsele la cara.
	cara a -> DE CARA A		
	cara a cara	<i>adv</i>	De manera directa, con la presencia y ante la atención de la pers. En cuestión. Tb fig referido a cosa.
	2 cara a cara	<i>m</i>	Encuentro entre dos perss. En que se hablan o se enfrentan abiertamente.
	cara conocida	<i>f</i>	Persona conocida. Se opone a CARA NUEVA.
	cara de acelga	<i>f (col)</i>	Cara de mal color.
	cara de carne-ro degollado (o a medio morir)	<i>adj (col, desp)</i>	Cara de expresión triste o melancólica. Frec referido a un hombre enamorado. A veces en lugar de OJOS o CARA puede aparecer otro equivalente.
	cara de cemento -> CARA DURA		
	cara de circunstancias	<i>f</i>	Cara seria, afectadamente adecuada a una situación.
	cara de corde-ro degollado	<i>adj (col, desp)</i>	[Ojos o cara] -> CARNERO A veces en lugar de OJOS o CARA puede aparecer otro n equivalente.
	cara de fiesta	<i>f</i>	Cara alegre.
	cara de funeral	<i>f (col)</i>	Cara triste o muy seria.
	cara de hormigón (armado) -> CARA DURA		
	cara de juez	<i>f (col)</i>	Cara muy seria y grave.
	cara de palo	<i>f (col)</i>	Cara inexpresiva o de circunstancias.
	cara de pan	<i>f (col)</i>	Cara ancha y redondeada.

cara de pan sin sal	<i>f (col)</i>	Cara inexpressiva o sin gracia.
cara de pas-cua(s)	<i>f (col)</i>	Cara que expresa alegría o satisfacción.
cara de pe-pona	<i>f</i>	Cara redonda y colorada. Referido a mujer.
cara de perro	<i>f (col)</i>	Cara de hostilidad o de reprobación.
cara de pocos amigos	<i>f (col)</i>	Cara adusta.
cara de pó-quer (o póker)	<i>f</i>	Cara voluntariamente inexpressiva.
cara de torta	<i>f (col)</i>	Cara ancha y redondeada.
cara de vier-nes	<i>f (col)</i>	Cara triste o malhumorada.
cara de vina-gre	<i>f (col)</i>	Cara adusta o de enfado.
cara dura	<i>f (col)</i>	Frescura u osadía. Tb, con intención ponderativa, cara de cemento , o cara de hormigón (armado) .
2 cara dura	<i>m y f (col, raro)</i>	Caradura, o pers. que tiene cara dura [1]. Tb adj.
cara nueva	<i>f</i>	Persona no conocida. Se opone a CARA CONOCIDA.
¿con qué cara + or de sent fut?	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para ponderar la escasa fuerza moral con que cuenta alguien para actuar en lo futuro de la manera que se expresa.
cruzar la cara [a alguien]	<i>v</i>	Dar[le] en la cara dos bofetadas o un latigazo. Frec en amenazas.
dar cara	<i>v</i>	Encararse [con él].
dar la cara	<i>v (col)</i>	Afrontar el peligro o la responsabilidad, o no eludirlos.
2 dar la cara [por alguien]	<i>v</i>	Responder [por él] o abandonar[le].
darse de cara [con una pers. o cosa]	<i>v (col)</i>	Encontrarse inesperadamente [con ella].
de cara	<i>adv</i>	De frente, presentando la cara o la parte delantera, o incidiendo por esta.
2 de cara	<i>adv</i>	En disposición o actitud favorable. Frec con los vs tener o darse .
de cara a (o cara a)	<i>prep</i>	En posición o dirección hacia, o mirando a.
2 de cara a (o cara a)	<i>prep</i>	Ante.
3 de cara a (o cara a)	<i>prep</i>	Teniendo como objetivo o como punto de referencia a.
de cara a la galería	<i>adv</i>	Teniendo como objetivo o como punto de referencia a la gente común o poco entendida.
echar a cara o cruz -> A CARA O CRUZ		
echar en cara [algo a al-guien]	<i>v</i>	Reprochár[selo] o afeár[selo].
echarse a la cara [una es-copeta u otra arma similar]	<i>v</i>	Colocárse[la] en posición de apuntar
2 echarse a la cara [a alguien o algo]	<i>v (col)</i>	Encontrar[lo].

en la cara (o a la cara)	<i>adv (col)</i>	Hablando directamente y sin miedo, a la pers. interesada.
escupir a (o en) la cara [a alguien]	<i>v</i>	Dar[le] muestras de desprecio con el acto físico de escupir. Frec fig.
escupir a (o en) la cara [algo a alguien]	<i>v</i>	Decirse[lo] con desprecio o con dureza.
estar con la cara	<i>v (col)</i>	No tener dinero.
guardar la cara	<i>v</i>	Ocultarse, o procurar no ser visto
hacer cara [a una pers. o cosa]	<i>v (col)</i>	Plantar[le] cara o hacer[le] frente.
2 hacer (o poner) cara [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer caso o prestar oídos a [sus] pretensiones amorosas.
jugar(se) a cara o cruz -> A CARA O CRUZ		
la otra cara (o la cara opuesta) de la moneda	<i>f</i>	Una pers. o cosa totalmente distinta de la mencionada.
lavar la cara [a algo]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] una arreglo superficial para mejorar su apariencia.
llevar [alguien algo] en la cara (o escrito o pintado, en la cara)	<i>v (col)</i>	Dar clara muestra [de ello] la expresión de su rostro.
no mirar a la cara [a alguien]	<i>v (col)</i>	Negarse a tener trato [con él].
no poder mirar a la cara [a una pers.]	<i>v (col)</i>	Sentirse indigno de tener trato [con ella].
partir (o romper, o quitar) la cara [a alguien]	<i>v (col)</i>	Dar[le] un puñetazo u otro golpe en la cara. Frec en amenazas.
partirse la cara [dos pers., o una con otra]	<i>v</i>	Pelear a puñetazos. Tb fig.
perder la cara [al toro]	<i>v (Taur)</i>	Dejar de mirar[lo], o volver[le] la espalda. Tb, fuera del ámbito técn, referido a pers.
2 perder la cara [a alguien]	<i>v</i>	Dejar de tener[lo] en cuenta.
plantar cara [a una pers., o cosa]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] frente o enfrentarse [con ella]. Tb sin ci.
poner a(l) mal tiempo buena cara	<i>v</i>	Actuar como si no sucediera nada, cuando se está en unas circunstancias negativas.
poner buena (o mala) cara [a alguien o algo]	<i>v (col)</i>	Dar[le] buena o mala acogida. Tb sin ci.
poner cara -> HACER CARA [2]		

	poner caras [a alguien]	v	Hacer[le] gestos con la cara.
	poner la cara colorada [a alguien]	v (col)	Avergonzar[le] públicamente.
	poner la cara del revés -> VOLVER LA CARA DEL REVÉS		
	poner mala cara -> PONER BUENA CARA		
	por la cara (por su+ cara bonita, o raro, por su+ linda, o bella, cara)	adv (col)	Gratis.
	2 por la cara (por su+ cara bonita, o raro, por su+ linda, o bella, cara)	adv (col)	Sin aportar ningún mérito o esfuerzo.
	3 por la cara	adv (col)	Con atrevimiento o audacia.
	restregar (o refrotar) por la cara	v (col)	Repetir o mostrar [a alguien] con insistencia [algo que le humilla o le ofende].
	romper la cara -> PARTIR LA CARA		
	sacar la cara [por alguien]	v (col)	Salir en [su] defensa.
	salvar la cara	v (col)	Mantener a salvo la dignidad.
	tener cara	v (col)	Tener frescura u osadía. Frec en constrs ponderativas humorísticas, como tener más cara que espalda , o tener más cara que un elefante con paperas (o flemones)
	tener de cara -> DE CARA		
	tener el santo de cara	v (col)	Tener buena suerte.
	ver la cara [a alguien o algo]	v (col)	Ver[lo].
	verse las caras [dos perss.]	v (col)	Encontrarse de nuevo, en ocasión propicia para resolver de palabra o de obra un agravio pendiente. Gralm en futuro, en 1ª pers pl, dicho como amenaza.
	volver (o poner) la cara del revés [a alguien]	v (col)	Dar[le] un puñetazo. Frec se usa simplemente para ponderar la fuerza del golpe que se acaba de expresar.
CARAJOS	a carajo sacado	adv (vulg)	A pijo sacado (-> PIJO).
	al carajo	fórm or (vulg)	Se usa para expresar rechazo. A veces seguida de mención de lo que lo provoca.
	carajo a la vela	m (reg vulg)	Pers. Insignificante y despreciable.
	del carajo	adj (vulg)	Despreciable.
	2 del carajo	adj (vulg)	Enorme o extraordinario.
	el quinto carajo	m (vulg)	Un lugar muy lejano.
	qué carajo	interj (vulg)	Denota enfado o sorpresa.
	qué + n + ni qué carajo	fórm or (vulg)	Manifiesta rechazo vehemente hacia lo que se acaba de oír.
	un carajo	pron (vulg)	Nada. Con intención ponderativa. Tb adv. Frec con los vs importar o valer .

	(y) un carajo	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para ponderar lo inadmisible de una pretensión o afirmación que se acaba de mencionar.
CARALLO	un carallo	<i>pron euf por UN CARAJAJO (-> CARAJAJO). Tb adv. Frec con los vs importar o valer.</i>	
CARNE	abrirle [algo a alguien] las carnes	<i>v (col)</i>	Causar[le] horror. Con intención ponderativa.
	abrírsele [a una pers.] las carnes	<i>v (col)</i>	Horrorizarse [esa pers.]. Con intención ponderativa.
	carne de cañón	<i>f</i>	Pers. o conjunto de pers. expuestas a riesgo grave de muerte en una guerra.
	2 carne de cañón	<i>f</i>	Pers. o conjunto de perss. expuestas a ser víctimas, frec en lo moral.
	carne de gallina	<i>f</i>	Aspecto de la piel humana que la hace semejante a la de un ave desplumada y que está causado por el frío o por la emoción, esp. miedo.
	carne de horca (o de presidio, o de prostíbulo)	<i>f</i>	Pers. O conjunto de perss., predestinadas a la horca (o el presidio, o el prostíbulo). Ocasionalmente, con intención humoríst, con otros compls.
	de carne y hueso	<i>adj</i>	[Pers.] real, no imaginada o representada.
	2 de carne y hueso	<i>adj</i>	[Pers.] que tiene sensibilidad, o un mínimo de sensibilidad.
	echar toda la carne en el asador -> PONER TODA LA CARNE EN EL ASADOR		
	en carne mortal	<i>adv (Rel crist)</i>	Referido a la aparición de la Virgen María: En su realidad física. Tb, fuera del ámbito religioso, referido humoríst a un personaje vivo.
	en carne viva	<i>adj</i>	[Parte del cuerpo] despojada accidentalmente de la piel. Tb adv. Tb fig. Frec con intención ponderativa.
	2 en carne viva	<i>adj</i>	[Recuerdo penoso o dolor moral] que por ser muy reciente excita todavía fuertemente la sensibilidad. Tb adv.
	3 en carne viva	<i>adj</i>	[Sensibilidad o sentimiento] exacerbados. Tn adv.
	4 en carne viva	<i>adj</i>	[Pers., alma o espíritu] que tiene la sensibilidad exacerbada. Tb adv.
	en su+ (propia) carne	<i>adv</i>	Directa o personalmente. Frec con el v sufrir .
	entrado (o metido) en carnes	<i>adj (col)</i>	[Pers.] gruesa. Frec con una modificación atenuadora. Esp referido a una mujer. A veces referido a animales.
	escurrido de carnes	<i>v</i>	[Pers.] delgada. A veces referido a animales.
	hacer carne	<i>v</i>	Matar [una animal carnívoro] una o más presas.
	2 hacer carne	<i>v</i>	Cazar, o cobrar pieza, [un cazador].
	3 hacer carne	<i>v</i>	Causar bajas en acción de guerra.
	metido en carnes -> ENTRADO EN CARNES		
	no ser ni carne ni pescado	<i>v (col, desp)</i>	No tener carácter definido.
	poner (o echar) toda la carne en el asador	<i>v (col)</i>	Aplicar al asunto en cuestión el máximo interés y todos los recursos posibles.
	sufrir en su (propia) carne -> EN SU (PROPIA) CARNE		
	temblarle las carnes [a alguien]	<i>v</i>	Extremecerse de miedo [esa pers.]
CARRILLO	a dos carrillos	<i>adv</i>	Con voracidad. Normalmente con el v comer u otro equivalente.

	2 a dos carrillos	<i>adv (col)</i>	Disfrutando simultáneamente de dos o más empleos lucrativos. A veces, hiperbólicamente, con tres u otro número.
	darle [a alguien] todas en el mismo carrillo	<i>v (col)</i>	Causar[le] desgracias o injusticias una tras otra. A veces en vez de DAR se usa otro v equivalente.
CASCO	calentar los cascos [a alguien]	<i>v (col)</i>	Alborotar[le] o hacer[le] concebir deseos o ilusiones.
	calentarse (o romperse, o raro, quebrarse) los cascos [alguien]	<i>v (col)</i>	Cavilar o reflexionar mucho.
	calentársele los cascos [a alguien]	<i>v (col)</i>	Perder [alguien] la paciencia.
	levantar [a alguien] los cascos (o levantarle de cascos)	<i>v (col)</i>	Alborotar[le] o inquietar[le] por la atracción sexual.
	ligero de cascos	<i>adj</i>	[Pers., esp. Mujer] de costumbres libres en asuntos amorosos.
CATAPLÍN	hasta los cataplínes	<i>adv (col) euf por HASTA LOS COJONES (->COJÓN)</i>	Gralm en la constr estar hasta los cataplínes [de alguien o algo]
CEJA	entre ceja y ceja	<i>adv</i>	En la parte inferior de la frente, en el punto intermedio de las dos cejas. Tb adj, esp rerferido a tiro y ponderando su carácter mortal.
	hasta las cejas	<i>adv (col)</i>	Completamente. Frec con el v endeudar .
	metérsele (o ponérsele) [algo a alguien] entre ceja y ceja	<i>v</i>	Convertírsele en obsesión.
	quemarse (o dejarse) las cejas	<i>v (col)</i>	Trabajar intensamente en tareas que exigen esfuerzo visual, esp. Leer o estudiar durante la noche.
	tener entre ceja y ceja [algo o a alguien]	<i>v (col)</i>	Estar obsesionado [con ellos]
	2 tener entre ceja y ceja	<i>v (col)</i>	Sentir antipatía [hacia él].
CEÑO	desarrugar el ceño	<i>v</i>	Quitar el gesto de preocupación o de disgusto.
	fruncir (o arrugar, u otro v equivalente) el ceño	<i>v</i>	Mostrar preocupación o disgusto, gralm haciendo el gesto de arrugar el espacio comprendido entre las cejas.
CEREBRO	cerebro de mosquito	<i>m</i>	Cerebro poco inteligente. A veces se aplica a la propia pers que lo tiene.
	estrujarse (o machacarse) el cerebro	<i>v</i>	Cavilar o pensar mucho.
	fuga de cerebros	<i>f</i>	Emigración de profesores o cinetíficos en busca de mejor retribución o mejores medios de trabajo.
	lavado de cerebro	<i>m</i>	Acción de forzar, por procediminetos psicológicos y a veces también físicos, un cambio radical en las ideas y creencias de una pers. Tb Fig.

	2 lavado de cerebro	<i>m</i>	Persuasión de la gente por medio de la propaganda.
	lavar el cerebro [a, o de, alguien]	<i>v</i>	Hacer[le] un lavado de cerebro.
	masturbarse el cerebro	<i>v (desp)</i>	Pensar o darle vueltas a la cabeza continuamente tratando de encontrar una idea.
	secar el cerebro [a alguien]	<i>v (col)</i>	Dejar[le] sin capacidad para pensar, o para hacerlo con cordura.
	secársele el cerebro [a alguien]	<i>v (col)</i>	Quedarse sin capacidad para pensar, o para hacerlo con cordura.
	tormenta de cerebros	<i>f</i>	Reunión de expertos para generar y discutir ideas.
CERVIZ	bajar (o doblar) la cerviz	<i>v (lit)</i>	Deponer la actitud de orgullo o independencia.
	de dura cerviz	<i>adj (lit)</i>	Orgullosa o independiente. Frec con el <i>v</i> ser.
CHOCHO	comer el chocho [a una mujer]	<i>v (vulg)</i>	Hacer[le] el cunnilingus.
	salir del chocho [algo a una mujer]	<i>v (vulg)</i>	Antojarse[le].
	sudar el chocho [algo a una mujer]	<i>v (vulg)</i>	No importar[le] en absoluto.
CHOLA	meter(se) en la chola	<i>v (col)</i>	Meter(se) en la cabeza (-> CABEZA)
CINTURA	meter en cintura [a alguien]	<i>v (col)</i>	Obligar[le] a someterse al orden y a la disciplina.
COCO	calentar el coco [a alguien]	<i>v (col)</i>	Calentar[le] la cabeza (-> CABEZA)
	comer el coco [a alguien]	<i>v (col)</i>	Convencer[le] o imbuir[le] determinadas ideas, esp. Aprovechando su buena fe o su ingenuidad.
	comerse [alguien] el coco [con algo]	<i>v (col)</i>	Pensar intensamente [en ello] u obsesionarse [con ello].
	de coco y huevo	<i>adj (reg)</i>	Impresionante o tremendo. Con intención ponderativa.
	meter(se) en el coco	<i>v (col)</i>	Meter(se) en la cabeza (-> CABEZA)
CODILLO	tirar [a alguien] al codillo	<i>v (raro)</i>	Procurar hacer[le] el mayor daño posible.
CODO	clavar (o hincar, o apretar, o romperse) los codos	<i>v (col)</i>	Estudiar con mucha aplicación.
	codo a codo (o codo con codo)	<i>adv</i>	En unión o en alianza.
	2 codo a codo	<i>m</i>	Lucha o competencia sostenida entre dos partes muy igualadas.
	codo con codo	<i>adv</i>	Con los codos atados a la espalda. Referido al que va detenido.
	2 codo con codo	<i>adv</i>	En unión o compañía muy estrecha o rozándose los codos.

	comerse los codos (de hambre)	<i>v (col)</i>	Tener mucha hambre. Frec fig.
	dar [a alguien] con el codo (o, más raro, de codo)	<i>v</i>	Hacer[le] una seña golpeando[le] ligeramente el codo.
	empinar el codo (o, raro, darle al codo)	<i>v (col)</i>	Beber (tomar bebidas alcohólicas).
	hasta el codo (o los codos)	<i>adv</i>	Profundamente. Con el <i>v meter</i> . Tb fig.
	por los codos	<i>adv (col)</i>	De manera exagerada. Con vs como hablar o charlar .
COFA	por cofa	<i>adv (raro) euf</i>	por POR (EL) CULO (-> CULO) Gralm con los vs dar o tomar .
COJÓN	como una patada en los cojones	<i>adv (col, vulg)</i>	Muy mal. Con el <i>v sentar</i> u otro equivalente.
	con dos cojones -> DOS COJONES		
	con un par de cojones	<i>adj</i>	
	de cojón (o de cojón de pato, o de cojón de mico)	<i>adv (vulg)</i>	Extraordinario. A veces con intención irónica. Tb adv.
	de cojones (o de tres pares de cojones)	<i>adj (vulg)</i>	Extraordinario. A veces con intención irónica.
	2 de cojones	<i>adv (vulg)</i>	Extraordinariamente o muy bien.
	de los cojones	<i>adj (vulg)</i>	Se emplea, siguiendo a un n de pers o cosa, para referirse a ellas despectivamente.
	de tres pares de cojones -> DE COJONES [1]		
	dos cojones	<i>m pl (vulg)</i>	Se usa para simbolizar la hombría o el valor. Tb, más enfáticamente, referido a una mujer. Frec en la constr con dos cojones .
	hasta los cojones	<i>adv (vulg)</i>	En situación de hartura o cansancio total. Gralm en la constr estar hasta los cojones [de alguien o algo]. Tb sin compl, por consabido.
	2 hasta los cojones	<i>adv (vulg)</i>	En grado máximo.
	hinchar los cojones [a alguien]	<i>v (vulg)</i>	Hacer que pierda la paciencia y se enfurezca.
	hinchársele [a alguien] los cojones	<i>v (vulg)</i>	Perder la paciencia y enfurecerse.
	importar [algo o alguien] tres cojones [a alguien]	<i>v (vulg)</i>	No importar[le] en absoluto.
	los cojones	<i>interj (vulg)</i>	Expresa negación con desprecio hacia lo que se acaba de oír.
	manda cojones -> TÓCATE LOS COJONES		
	mandar cojones -> TENER COJONES		
	ni cojones	<i>fórm (vulg)</i>	Fórmula que se usa como refuerzo de una expresión negativa, frec iniciada por NI. Frec en la constr ni + n + ni cojones .

no haber (o no quedar, o no tener) más cojones	<i>v (vulg)</i>	No haber (o no quedar, o no tener) más remedio.
ole (u olé) tus cojones	<i>interj (vulg)</i>	Expresa admiración o aplauso.
pasarse [alguien (suj) algo] por los cojones	<i>v (vulg)</i>	No dar[le] ninguna importancia o despreciar[lo] totalmente.
poner los cojones encima de la mesa	<i>v (vulg)</i>	Imponerse cuando hay discrepancia de pareceres.
ponérsele (o ponérsele los huevos, o los cojones u otro n equivalente) de (o por) corbata	<i>v (vulg)</i>	Asustarse mucho. Normalmente referido a hombre.
ponérselos [a alguien] (o ponerle los huevos, o los cojones u otro n equivalente) de (o por) corbata	<i>v (vulg)</i>	Asustar[le] mucho. Normalmente referido a hombre.
por cojones	<i>adv (vulg)</i>	A la fuerza o sin motivo razonable.
por los cojones	<i>interj (vulg)</i>	Expresa negación con desprecio a lo que se acaba de oír.
qué cojones	<i>interj (vulg)</i>	Expresa enfado o protesta.
qué + n + ni qué cojones	<i>fórm or (vulg)</i>	Manifiesta rechazo vehemente hacia lo expresado en el n, que gralm se acaba de mencionar.
salirle [algo a alguien] de los cojones	<i>v (vulg)</i>	Antojarse[le].
tener [alguien a un hombre] cogido por los cojones	<i>v (vulg)</i>	Tener[le] en situación de poder obligarle a lo que quiera.
tener cojones (o tener los cojones bien puestos, tener los cojones cuadrados) [un hombre]	<i>v (vulg)</i>	Tener hombría o valor. Tb, más enfáticamente, referido a una mujer.
2 tener (o mandar) cojones [algo]	<i>v (vulg)</i>	Ser sorprendente o llamativo. Se usa con intención enfática comentando algo negativo.
tener los cojones (u otro equivalente) de (o por) corbata (o estar con los cojones o huevos u otro equivalente, de (o por) corbata).	<i>v (vulg)</i>	Estar muy asustado. Normalmente referido a hombre.

	tocar los cojones	<i>v (vulg)</i>	Molestar o fastidiar.
	tocarse los cojones	<i>v (vulg)</i>	No hacer nada de provecho.
	tócate los cojones	<i>v (vulg)</i>	Se usa para manifestar rechazo despectivo a alguien.
	un cojón	<i>adv (vulg)</i>	Mucho. Tb pron.
COLA 1	apearse por la cola	<i>v (col)</i>	Decir despropósitos.
	arimado a la cola	<i>adj (col, raro)</i>	Corto de alcances.
	gato de (las) siete (o de las nueve) colas	<i>m (hist o lit)</i>	Látigo con numerosas correas o cuerdas.
	morderse la cola	<i>v (col)</i>	Terminar [algo] de la misma manera que empezó. Tb fig.
	morderse la cola la pescadilla	<i>v (col)</i>	Producirse un círculo vicioso o encadenamiento circular.
	pescadilla que se muerde la cola	<i>f (col)</i>	Cosa que implica círculo vicioso o encadenamiento circular.
	traer cola [algo, esp. un hecho]	<i>v</i>	Tener consecuencias.
COLETA	cortarse la coleta	<i>v</i>	Retirarse [un torero] de su oficio. Tb fig, referido a otras actividades.
	traer coleta [algo]	<i>v (raro)</i>	Traer cola o tener consecuencias.
COLMILLO	colmillo retorcido	<i>m (col)</i>	Astucia debida a la edad o a la experiencia. Normalmente en las locs de colmillo retorcido y tener el colmillo retorcido .
	enseñar los colmillos	<i>v (col)</i>	Mostrar las propias fuerzas con la intención de hacerse respetar o temer.
COÑO	comer el coño [a una mujer]	<i>v (vulg)</i>	Hacer[le] el cunnilingus.
	el quinto coño	<i>m (vulg)</i>	Un lugar muy lejano
	hasta el (mismísimo) coño	<i>adv (vulg)</i>	En situación de hartura o cansancio total. Referido a mujer. Gralm en la constr estar hasta el coño [de alguien o algo]. Tb sin compl, por consabido.
	qué coño	<i>interj (vulg)</i>	Se usa como refuerzo de lo que se dice o se acaba de decir.
	qué + n + ni qué coño	<i>fórm or (vulg)</i>	Manifiesta rechazo vehemente hacia lo que se acaba de oír.
	salir del coño [algo a una mujer]	<i>v (vulg)</i>	Antojárse[le].
CORAZÓN	abrir el corazón [una pers. a otra]	<i>v (lit)</i>	Permitir[le] conocer sus pensamientos o sentimientos íntimos, hablánd[le] sinceramente. Tb sin ci.
	a corazón abierto	<i>adv (Med)</i>	Con el corazón al descubierto. Gralm con el v operar. Tb adj referido a operación .
	2 a corazón abierto	<i>adv</i>	Dando rienda suelta a los sentimientos.
	arriba los corazones (o más raro, arriba el corazón)	<i>fórm or</i>	Se usa para exhortar a tener ánimo.

con el corazón en la boca	<i>adv</i>	Jadeando
2 con el corazón en la boca (o en la garganta)	<i>adv</i>	Con gran ansiedad.
con el corazón en un puño	<i>adv</i>	Con mucha angustia, inquietud o temor.
dar (o decir) [a alguien] el corazón [una cosa]	<i>v (col)</i>	Tener [esa pers.] el presentimiento [de esa cosa (prop con QUE)]
dar(o pegar) [alguien] un brinco el corazón	<i>v (col)</i>	Sobresaltarse.
dar un salto el corazón [a alguien]	<i>v</i>	Sufrir [esa pers.] una impresión súbita muy fuerte.
darle [a alguien] un vuelco el corazón	<i>v</i>	Sufrir una impresión súbita muy fuerte.
de corazón	<i>adj</i>	[Pers.] que tiene sentimientos y se deja llevar por ellos.
2 de corazón	<i>adj</i>	[Pers.] que es sincera y profundamente lo que se indica.
3 de corazón	<i>adj</i>	[Cosa] sincera.
4 de coarazón (o de todo corazón)	<i>adv</i>	Con sinceridad y afecto.
del corazón	<i>adj</i>	[Revista o prensa] especializada en la información sobre la vida sentimental y social de personas importantes y populares. A veces tb referido a periodista.
de mi+ corazón	<i>adj</i>	Siguiendo a n de pers, expresa cariño hacia esta. Alguna vez referido a cosa. Gralm en el habla femenina.
2 de mi corazón	<i>adj</i>	Siguiendo a n de pers en vocat, denota reproche o disgusto.
de todo corazón -> DE CORAZÓN		
dolor de corazón	<i>m</i>	Arrepentimiento.
duro de corazón	<i>adj</i>	Insensible o difícil de conmover.
encoger el corazón [a alguien]	<i>v (col)</i>	Sobrecoger[le]. Tb son compl.
encogérsele [a uno] el corazón	<i>v (col)</i>	Sentirse [uno] sobrecogido.
ganarse el corazón [de alguien]	<i>v</i>	Conquistar el afecto [de esa pers.].
hacer latir el corazón [de alguien]	<i>v (lit)</i>	Emocionar[le] o hacer[le] sentir amor.
helar el corazón [a alguien]	<i>v</i>	Dejar[le] sobrecogido de susto o de miedo.
helársele el corazón [a alguien]	<i>v</i>	Quedar [esa pers.] sobrecogida de susto o de miedo.

las telas del corazón	<i>f pl (lit, raro)</i>	El corazón.
meter (o poner) el corazón en un puño [a alguien]	<i>v (col)</i>	Causar[le] mucha angustia, inquietud o temor.
operación, operar a corazón abierto -> A CORAZÓN ABIERTO		
partir (o romper) el corazón [a alguien]	<i>v (col)</i>	Causar[le] mucha lástima o dolor. Tb sin compl.
partírsele (o rompersele) [a uno] el corazón	<i>v (col)</i>	Sentir [uno] mucha lástima o dolor.
poner [a alguien] el corazón en la garganta	<i>v</i>	Causar[le] gran ansiedad.
poner el corazón en un puño -> METER EL CORAZÓN EN UN PUÑO		
ponérsele a alguien el corazón en la garganta	<i>v</i>	Sentir gran ansiedad.
robar el corazón [a alguien]	<i>v (lit)</i>	Ganarse [su] amor o su cariño.
romper el corazón [a alguien]	<i>v (lit)</i>	Causar[le] una decepción amorosa.
rompérsele el corazón -> PARTÍRSELE EL CORAZÓN		
salirle [a alguien] del corazón [una cosa]	<i>v</i>	Ser sinceramente sentida [por él]
ser todo corazón	<i>v</i>	Tener gran bondad y generosidad.
subírsele [a alguien] el corazón a la boca [o a la garganta]	<i>v (col)</i>	Sentir gran ansiedad o desasosiego.
tener buen corazón (o un corazón de oro)	<i>v</i>	Tener buenos (o muy buenos) sentimientos.
tener el corazón en un puño	<i>v</i>	Tener mucha angustia, inquietud o temor.
tener (también) [alguien] su corazón (o, más frec, su corazoncito)	<i>v</i>	Ser sensible o tener sentimientos. Referido a perss que pueden parecer frías o insensibles.
tener un corazón de oro -> TENER BUEN CORAZÓN		
tener [alguien] un corazón que no le cabe en el pecho	<i>v</i>	Tener muy buenos sentimientos. Con intención ponderativa.

	2 tener [alguien] un corazón que no le cabe en el pecho	v	Tener mucho valor.
CORONILLA	andar (o bailar) de coronilla [por alguien o algo]	v (col)	Desvivirse [por ellos]
	de coronilla	adv (col)	Con preocupaciones o con dificultades. Normalmente con los vs andar , ir , traer o llevar .
	hasta la coronilla	adv (col)	En situación de hartura o cansancio total. Gralm en la constr estar hasta la coronilla [de alguien o algo]. Tb sin compl, por consabido.
CORVEJÓN	hasta el corvejón	adv (col)	Completamente. Gralm con el v meter .
COSTADILLO	de costadillo	adv (Taur)	Dando el costado al toro. Tb adj.
	2 de costadillo	adv (col)	De costado o de lado.
	2 de costadillo	adv (col)	De manera indirecta.
COSTADO	de costado	adv	De lado (-> LADO).
	ir de costado	v (col)	Tener pocas posibilidades o ninguna de salir con éxito.
	por los cuatro costados	adv	Por los cuatro lados.
	2 por los cuatro costados	adv	Por todas las ramas familiares.
	3 por los cuatro costados	adv	Por todas partes. Tb fig.
COSTILLA	a costillas	adv (reg)	A cuestras (-> CUESTA)
	medir las costillas [a alguien]	v (col)	Dar[le] una paliza, esp. como castigo.
CRÁNEO	cráneo privilegiado	m	Pers. de gran inteligencia. Gralm con intención irónica.
	ir de cráneo	v (col)	Marchar mal, o tener dificultades. A veces se sobrentiende el v.
CRESTA	dar en la cresta [a alguien]	v (col)	Golpear[le] en la cabeza. Tb fig.
	2 dar en la cresta [a alguien]	v (col)	Humillar[le] o desengañar[le] cuando está seguro o satisfecho de sí mismo.
	en la cresta de la ola	adv	En la máxima popularidad del momento.
	picar la cresta [a alguien]	v (raro)	Provocar[le].
CRISMA	romper la crisma	v (col)	Romper el cráneo. Frec en frases de amenaza. En lugar de ROMPER puede aparecer otro v equivalente, esp partir .
	romperse la crisma	v (col)	Romperse la cabeza, o cavilar mucho.
CUELLO	con el agua al cuello	adv	En grave dificultad o apuro. Frec con el v estar .
	con la soga al cuello	adv (col)	En grave apuro o dificultad. Gralm con el v estar .
	cuello de botella	m	Punto de una calle o una carretera en que, por estechamiento o por otra circunstancia, se originan habitualmente retenciones de tráfico.

	echar (o poner) [a alguien] la soga al cuello	<i>v (col)</i>	Poner[le] en un grave apuro o dificultad.
	hablar [una pers.] para el cuello de la (o su) camisa (o no oír [a una pers.] ni el cuello de la (o su) camisa, o no oírse [la voz de una pers.] más allá del cuello de la (o su) camisa	<i>v (col)</i>	Hablar [esa pers.] en voz muy baja.
	hasta el cuello	<i>adv</i>	En situación económica apurada. Con el <i>v estar</i> .
	2 hasta el cuello	<i>adv</i>	Completamente. Gralm con el <i>v meterse</i> u otro semejante. Frec fig.
	jugarse el cuello	<i>v</i>	Jugarse la vida.
	2 jugarse el cuello	<i>v</i>	Apostar cualquier cosa, hasta la vida. Se usa para asegurar enfáticamente un hecho. Frec en la constr me juego el cuello y gralm antepuesta a una prop introducida por A QUE.
	salirse (o escaparse) [alguien] por el cuello de la camisa	<i>v (col)</i>	Estar muy delgado.
	saltar (o tirarse) al cuello [de alguien]	<i>v</i>	Mostrar[le] su desacuerdo de manera violenta o agresiva. Tb sin compl.
CUERNO	coger [algo] por los cuernos	<i>v (col)</i>	Enfrentarse [a ello] con decisión. En lugar de COGER puede aparecer otro <i>v</i> equivalente.
	oler a cuerno quemado	<i>v (col)</i>	Inspirar recelo [algo a alguien].
	mandar al cuerno	<i>v (vulg)</i>	Despedir o rechazar con desprecio o enojo [a una pers o cosa]
	poner [alguien] en (por, o sobre) los cuernos de la Luna (o levantar[le] hasta los cuernos de la Luna)	<i>v (col)</i>	Alabar[le] extraordinariamente.
	poner los cuernos [a alguien]	<i>v (col)</i>	Ser[le] infiel en el aspecto sexual. A veces se especifica la pers. Con la que se comete la infidelidad (compl CON).
	2 poner los cuernos [a alguien]	<i>v (lit)</i>	Ser[le] infiel. Sin referencia al aspecto sexual.
	poner un cuerno [a alguien]	<i>v (col, raro)</i>	Cometer un acto de infidelidad sexual [contra él]
	romperse (o partirse) los cuernos	<i>v (col)</i>	Trabajar en forma agotadora. Con un compl <i>adv</i> que expresa el objeto del trabajo (ger, o EN o CON + sust).

	saberle (o sentarle) [algo a alguien] a cuerno(quemado)	<i>v (col)</i>	Causar[le] desagrado o disgusto.
	un cuerno	<i>pron (col)</i>	Nada. Con intención ponderativa. Tb adv. Frec con los vs importar o valer .
	2 -> Y UN CUERNO.		
	ver los cuernos al toro (o verse en los cuernos del toro)	<i>v (col)</i>	Sentirse en un peligro inmediato.
	(y) un cuerno	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para ponderar lo inadmisible de una pretensión o afirmación que se acaba de mencionar.
CUERO	en cueros	<i>adv (col)</i>	Sin ninguna ropa o en total desnudez. A veces, con intención enfática, se añade el adj vivos . Tb adj.
	2 en cueros	<i>adv (col)</i>	Con los secretos o los asuntos íntimos totalmente al descubierto.
	3 en cueros	<i>adv (col)</i>	Al desnudo o sin nada que desfigure la realidad.
	4 en cueros	<i>adv (col)</i>	Sin apoyo o protección.
	5 en cueros	<i>adv (col)</i>	Sin nada. Frec referido a dinero. A veces, con intención enfática, se añade el adj vivos .
CUERPO	a cuerpo	<i>adv</i>	Sin abrigo u otra prenda exterior de forma o función semejantes. Tb, humorist, a cuerpo gentil .
	a cuerpo de rey	<i>adv</i>	Con todo refinamiento y comodidad. Con vs como tratar o vivir .
	a cuerpo gentil -> A CUERPO Y A CUERPO LIMPIO		
	a cuerpo limpio	<i>adv</i>	Llevando el cuerpo sin ninguna protección en una acción o actividad arriesgada. Tb a cuerpo gentil . Tb adj.
	2 a cuerpo limpio	<i>adv</i>	Sin protección o apoyo de ninguna clase. Tb a cuerpo gentil . Tb adj.
	arreglar el cuerpo [a una pers.]	<i>v</i>	Poner[la] bien o en buenas condiciones. A veces con intención irónica.
	arreglárselo el cuerpo [a una pers.]	<i>v</i>	Ponerse [esa pers.] bien o en buenas condiciones. A veces con intención irónica.
	cuerpo a cuerpo	<i>adv</i>	Empleando directamente sus fuerzas físicas dos o más contendientes y en contacto el uno con el otro. Tb adj, referido a lucha o pelea .
	2 cuerpo a cuerpo	<i>adv</i>	Enfrentándose directamente entre sí dos o más contendientes. En sentido no físico. Tb adj referido a lucha o pelea .
	3 cuerpo a cuerpo	<i>m</i>	Lucha cuerpo a cuerpo [1 y 2]
	4 cuerpo a cuerpo	<i>m</i>	Masaje erótico que se realiza deslizando un cuerpo sobre otro.
	cuerpo a tierra	<i>adv</i>	Con el cuerpo pegado al suelo, para protegerse o no ser visto.
	cuerpo de Dios	<i>interj (lit, humorist)</i>	Se usa como simple ponderación de lo que se dice.
	dar cuerpo	<i>v</i>	Dar realidad física [a algo].
	dar de cuerpo -> HACER DEL CUERPO		
	de cuerpo entero	<i>adj</i>	Cabal o perfecto.
	de cuerpo presente	<i>adv</i>	En la cámara mortuoria o la capilla ardiente, o en el tiempo que precede al entierro. Referido a un cadáver. Tb adj.

2 de cuerpo presente	<i>adv (col, humorist)</i>	Delante, o presenciando la escena.
dedicarse en cuerpo y alma -> EN CUERPO Y ALMA		
demasiado para el cuerpo	<i>fórm or (juv)</i>	Se usa para ponderar lo exagerado de algo. Tb pron.
echarse al cuerpo [algo]	<i>v (col)</i>	Ingerir[lo] o tomar[lo].
en cuerpo y alma	<i>adv</i>	Enteramente o con dedicación total. Con vs como entregarse o dedicarse .
hacer (o formar) cuerpo [una cosa con otra]	<i>v</i>	Estar incorporada [a ella] formando unidad. Tb sin compl, con suj pl.
hacer de(l) cuerpo	<i>v (pop)</i>	Defecar. Tb (reg) dar de cuerpo .
lucha cuerpo a cuerpo -> CUERPO A CUERPO		
mal cuerpo	<i>m (col)</i>	Malestar físico, esp. digestivo.
2 mal cuerpo	<i>m (col)</i>	Malestar moral.
meter el demonio en el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Inquietar[le] o hacer que se preocupe.
meter el miedo en el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Decir o hacer algo que [le] atemoriza.
meter el susto en el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Decir o hacer algo que [le] asuste.
no llegar [a alguien] la camisa al cuerpo	<i>v (col)</i>	Pasar por un estado de temos intenso.
pedir el cuerpo [algo a una pers.]	<i>v (col)</i>	Sentirse [esa pers.] con ganas [de ello].
pelea cuerpo a cuerpo -> CUERPO A CUERPO		
revolver el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Alterar[le] el normal funcionamiento del aparato digestivo o causar[le] repugnancia física. Tb sin ci.
2 revolver el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Causar[le] repugnancia moral.
revolverse el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Alterarse[le] el normal funcionamiento del aparato digestivo o sentir repugnancia física.
2 revolverse el cuerpo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Sentir repugnancia moral.
tener [alguien] el cuerpo [para algo]	<i>v (col)</i>	Apetecer[le eso a esa pers.]
tener el demonio (o el diablo) (metido) en el cuerpo	<i>v</i>	ser o estar [alguien] muy inquieto o travieso.
tomar cuerpo	<i>v</i>	Tomar realidad física [algo]

	tratar, vivir a cuerpo de rey -> A CUERPO DE REY	
CULO	a culo pajarero <i>adv (col)</i>	Con el culo desnudo.
	andar de culo -> DE CULO [3]	
	a tomar por (el) culo <i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para expresar rechazo. A veces precedida o seguida de la mención de lo que lo provoca.
	2 a tomar por (el) culo <i>adv (vulg)</i>	Muy lejos. Frec con el v estar.
	caerse de culo <i>v (col)</i>	Asombrarse o sorprenderse. En constrs de intención ponderativa.
	como el culo <i>adv (vulg)</i>	Muy mal. Gralm con el v quedar .
	con el culo <i>adv (vulg)</i>	Muy mal. Gralm con el v hacer .
	con el culo al aire <i>adv (col)</i>	En situación desairada o apurada. Normalmente con el v lograr.
	con el culo en las goteras <i>adv (pop)</i>	En estado de pobreza. Con intención ponderativa.
	con el culo prieto <i>adv (vulg)</i>	Sin valor o sin ánimo.
	con la hora pegada al culo <i>adv (vulg)</i>	Con el tiempo muy justo. Gralm con el v ir .
	confundir el culo con las témporas <i>v (col, desp)</i>	Relacionar dos ideas o dos hechos dispares.
	culillo de mal asiento -> CULO DE MAL ASIENTO	
	culito veo, culito quiero -> CULO VEO, CULO QUIERO	
	culo de botella -> CULO DE VASO [2]	
	culo del mundo <i>m (col)</i>	Lugar sumamente apartado y sin relación con el mundo civilizado. Frec con intención ponderativa.
	culo (o culillo) de mal asiento <i>m (col)</i>	Pers. Que no gusta de mantenerse mucho tiempo en una misma ciudad, una misma casa o un mismo empleo.
	culo de saco <i>m (raro)</i>	Calle sin salida.
	culo de vaso <i>m (col)</i>	Piedra usada en bisutería imitando un apiedra preciosa.
	2 culo de vaso (o de botella) <i>m (col)</i>	Cristal óptico muy grueso.
	culo inquieto <i>m (col)</i>	Inquietud o inestabilidad de carácter o de comportamiento.
	2 culo inquieto <i>m (col)</i>	Pers. De carácter o comportamiento inquieto o inestable.
	culo veo, culo quiero (o culito veo, culito quiero) <i>fórm or (col)</i>	Se usa para criticar a una pers. antojadiza.
	dar la patada [a alguien] en el culo <i>v (col, vulg)</i>	Echar[le] o despedir[le], esp. del trabajo. Tb dar la patada de Charlot.
	dar por (el) culo [a alguien] <i>v (vulg)</i>	Realizar [con él] la cópula anal como sujeto activo.
	2 dar por (el) culo [a alguien] <i>v (vulg)</i>	Vejar[le], o maltratar[le] humillándo[le].
	3 dar por (el) culo [a alguien] <i>v (vulg)</i>	Fastidiar[le] o molestra[le] mucho.

dar una pata-da en el culo (o en el trasero) [a alguien]	v (vulg)	Mardar [lo] a paseo.
de culo	adv (col)	Sobre el culo. Normalmente con el v caer(se) .
2 de culo	adv (col)	Marcha atrás.
3 de culo	adv (col)	En situación difícil o apurada. Normalmente con los vs ir o andar .
entender por el culo -> POR EL CULO		
estar a tomar por (el) culo -> A TOMAR POR (EL) CULO		
hacer con el culo -> CON EL CULO		
hacerse el culo agua [a alguien]	v (vulg)	Sentir [esa pers.] deseo vehemente de algo que ve o imagina. Tb humorist, hacerse el culo pepsicola , u otra fórmula similar.
hasta el culo	adv (vulg)	En situación de hartura total.
ir con la hoa pegada (al culo) -> CON LA HORA PEGADA		
ir de culo -> DE CULO		
irse a tomas por (el) culo	v (col, vulg)	Acabarse, fracasar o malograrse. Cuando el v IR va en una forma desiderativa (vete, que se vayan , etc.) la frase se usa como rechazo vehemente de la pers o cosa a que se refiere.
lamer el culo [a alguien]	v (col)	Adular[le] o comportarse [con él (ci)] de manera servil. Tb lamer culos , sin ci.
limpiarse el culo [con algo]	v (vulg)	Se usa para ponderar el desprecio que se siente por ello.
mandar a tomar por (el) culo	v (vulg)	Despedir o rechazar con desprecio o enojo [a una pers o cosa]
meterse en (o, más raro, por) el culo [algo]	v (vulg)	Guardarse[lo]. Se usa gralm en forma imperat para expresar enfáticamente la no aceptación de algo real o supuestamente ofrecido, o simplemente para manifestar rechazo ante algo.
mojarse el culo	v (col)	Decir o hacer algo que implica un compromiso o una toma de postura.
mover el culo	v (vulg)	Moverse (andar o actuar).
2 mover el culo	v (vulg)	Moverse (cambiar de situación o de posición)
no caberle [a alguien] una paja por el culo	v (vulg)	Rebosar de satisfacción [esa pers.] Gralm en la constr estar (o ponerse) que no le cabe una paja por el culo .
no caberle [a alguien] un piñón por (o en) el culo	v (col)	Tener mucho miedo o estar muy asustado.
oír por el culo -> POR EL CULO		
oler el culo [a alguien]	v (vulg)	Seguir[le] a muy corta distancia.
partir (o romper) el culo [a alguien]	v (vulg)	Sodomizar[lo].
partirse el culo	v (vulg)	Reírse intensamente.
2 partirse el culo	v (vulg)	Trabajar o esforzarse intensamente.
pasarse por el culo [algo]v	v (vulg)	Despreciar[lo] olímpicamente.

	pegarse al culo	<i>v (vulg)</i>	Acercarse mucho por detrás.
	pensar con el culo	<i>v (vulg)</i>	Pensar sin lógica.
	perder el culo	<i>v (vulg)</i>	Correr o marchar a toda prisa.
	2 perder el culo [por algo]	<i>v (vulg)</i>	Procurar[lo] con afán, o desvivirse [por ello].
	poner el culo	<i>v (vulg)</i>	Aceptar la cópula anal, u ofrecerse a ello.
	2 poner el culo	<i>v (vulg)</i>	Aceptar los deseos o imposiciones de otro, por humillantes que sean.
	por el culo	<i>adv (vulg)</i>	Mal. Con intención ponderativa. Gralm con los vs oír o entender .
	quedar como el culo -> COMO EL CULO		
	quedar con el culo al aire -> CON EL CULO AL AIRE		
	que le+ den por (el) culo	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para expresar desprecio o indiferencia hacia la pers o cosa aludida.
	¿qué tendrá que ver el culo con las (cuatro) témporas?	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para comentar despectivamente la falta de fundamento con que alguien relaciona dos ideas o dos hechos dispares.
	romper el culo -> PARTIR EL CULO		
	salirle del culo [algo a alguien]	<i>v (vulg)</i>	Antojárse[le].
	ser culo y mierda [dos o más perss]	<i>v (reg, vulg, desp)</i>	Ser inseparables.
	tirar de culo	<i>v (col)</i>	Dejar impresionado.
	tomar por (el) culo [alguien]	<i>v (vulg)</i>	Realizar la cópula anal como sujeto pasivo.
	tonto del culo	<i>adj (col, vulg)</i>	[Pers.] de poca inteligencia
	2 tonto del culo	<i>adj (vulg)</i>	[pers.] engreída o vanidosa.
DEDO	a dedo	<i>adv</i>	Mediante los dedos de las manos.
	2 a dedo	<i>adv (col)</i>	Mediante designación autoritaria y arbitraria. Tb adj.
	3 a dedo	<i>adv (col)</i>	En auto-stop. Tb adj.
	a dos dedos	<i>adv (col)</i>	Muy cerca. Frec con un compl DE.
	antojársele los dedos huéspedes -> HACÉRSELE LOS DEDOS HUÉSPEDES		
	chocar (o dar) los cinco	<i>v (col)</i>	Dar la mano como felicitación o saludo.
	chuparse el dedo (o, raro, mamarse el dedo)	<i>v (col)</i>	Ser tonto o bobo.
	chuparse los dedos	<i>v (col)</i>	Se usa para ponderar lo mucho que gusta alguien o algo. Frec en las constrs de chuparse los dedos , o para chuparse los dedos , o como para chuparse los dedos o que te chupas los dedos .
	cogerse los dedos -> PILLARSE LOS DEDOS		
	como anillo al dedo	<i>adv (col)</i>	De manera muy oportuna o adecuada. Normalmente con el v venir .
	como para chuparse los dedos -> CHUPARSE LOS DEDOS		

cruzar los dedos	<i>v (col)</i>	Realizar el gesto físico de cruzar los dedos para que algo salga bien, o para conjurar una desgracia o un peligro.
2 cruzar los dedos	<i>v (col)</i>	Desear que algo que se espera salga bien.
cuando San Juan baje el dedo	<i>adv (col)</i>	Nunca.
dar gusto al dedo (o al gatillo)	<i>v</i>	Disparar libremente o sin restricciones.
de chuparse los dedos -> CHUPARSE LOS DEDOS		
de dedo	<i>adj (col)</i>	Designado a dedo (de modo autoritario y arbitrario).
dos dedos de frente	<i>m pl (col)</i>	Un mínimo de inteligencia. Frec en la constr no tener dos dedos de frente .
echar a dedos [algo]	<i>v</i>	Sortear[lo] adivinando el número de dedos que sacan los contenientes.
escapársele de los dedos -> ÍRSELE DE LOS DEDOS		
figurársele los dedos huéspedes -> HACÉRSELE LOS DEDOS HUÉSPEDES		
gustar más que comer con los dedos -> MÁS QUE COMER CON LOS DEDOS		
hacer dedo	<i>v</i>	Hacer auto-stop.
hacer dedos	<i>v</i>	Practicar ejercicios con los dedos. Esp referido al piano.
hacerse los dedos huéspedes [a alguien]	<i>v (col)</i>	Estar [esa pers.] recelosa o suspicaz. A veces en lugar de HACER pueden aparecer los vs antojar , figurar u otros equivalentes.
írsele (o escapársele) [una pers. O cosa a alguien] de los dedos (o entre los dedos)	<i>v</i>	No alcanzar[la] o atrapar[la] cuando estaba a punto de conseguirlo. Tb fig.
mamarse el dedo -> CHUPARSE EL DEDO		
más que comer con los dedos	<i>adv (col)</i>	Muchísimo. Normalmente con el v gustar .
métele el dedo en la boca	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para minifestar que alguien no es tonto.
meterle los dedos en la boca [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] hablar.
no mover (ni) un dedo	<i>v (col)</i>	No hacer nada. Con intención enfática.
no tener dos dedos de frente -> DOS DEDOS DE FRENTE		
para chuparse los dedos -> CHUPARSE LOS DEDOS		
pillarse los dedos (o cogerse los dedos)	<i>v (col)</i>	Salir perjudicado [en una acción o actuación], esp. Por improvisación o descuido.
poderse contar [pers. o cosas] con los dedos de la (o una) mano	<i>v (col)</i>	Ser muy escasas.

	poner el dedo en la llaga	<i>v (col)</i>	Acertar con el punto delicado o difícil de algo.
	que te chupas los dedos -> CHUPARSE LOS DEDOS		
	señalar con el dedo [a alguien]	<i>v</i>	Hacer[le] objeto de murmuración pública.
	tener [algo] en la punta de los dedos	<i>v</i>	Dominar[lo] o conocer[lo] a fondo.
	tener los dedos muy largos	<i>v (col)</i>	Ser propenso al hurto.
	tocar [algo] con los dedos (o con el dedo)	<i>v</i>	Experimentar[lo] directamente.
	2 tocar [algo] con los dedos	<i>v</i>	Estar a punto de conseguirlo.
DIENTE	a diente	<i>adv</i>	Con los dientes.
	2 a diente	<i>adv (col)</i>	En ayunas o sin haber comido. Frec con el <i>v estar</i> .
	alhaja con dientes	<i>f (col)</i>	Pers. A la que hay que mantener. Frec en la constr no querer alhajas con dientes .
	armar hasta los dientes -> HASTA LOS DIENTES		
	buen diente	<i>m (col)</i>	Buen apetito
	dar diente con diente	<i>v</i>	Tiritar de frío o de miedo.
	darse [alguien] con un canto en los dientes	<i>v (col)</i>	Considerarse muy satisfecho por obtener algo mejor de lo que podía esperar.
	darle al diente (o más raro, dar al diente)	<i>v (col)</i>	Comer.
	decir entre dientes -> ENTRE DIENTES		
	de dientes para afuera (o, más raro, de dientes afuera)	<i>adv (col)</i>	Sin convicción o con poca sinceridad. Tb adj.
	dejarse los dientes [alguien]	<i>v (col)</i>	Sufrir un golpe muy fuerte en la cara.
	2 dejarse los dientes [en algo]	<i>v (col)</i>	Poner [en ello] mucho esfuerzo o trabajo.
	diente de leche	<i>m</i>	Diente de la primera dentición
	dientes de sierra	<i>m pl</i>	Serie alternada de entrantes y salientes. Alguna vez en sg.
	2 dientes de sierra	<i>m pl</i>	Cambios alteranados de tendencia en un valor variable. Alguna vez en sg.
	echar [alguien] los dientes (o salirle [a alguien] los dientes) [en un lugar o en una actividad]	<i>v</i>	Estar [en ese lugar o en esa actividad] desde edad muy temprana. Normalmente con el <i>v</i> en tiempo pasado.

	enseñar (o mostrar) los dientes [a alguien]	v	Hacer[le] frente o amenazar[le]. Tb sin ci.
	entre dientes	adv	Con articulación confusa y poco perceptible. Gralm con los vs hablar o decir .
	estar a diente -> A DIENTE [2]		
	estar [alguien] que echa los dientes	v (col)	Estar muy rabioso.
	hablar entre dientes -> ENTRE DIENTES		
	hasta los dientes	adv (col)	Mucho. Con el v armar .
	hincar (o meter) el diente [a algo, esp. difícil de morder]	v	Morder o comer. 2. [a algo dificultoso o desagradable] Acometerlo
	2 hincar (o meter) el diente [a algo dificultoso o desagradable]	v	Acometer[lo].
	mostrar los dientes -> ENSEÑAR LOS DIENTES		
	no llegar [una comida] (ni) a un diente (o no haber (ni) para un diente, o no tener (ni) para un diente [con una comida])	v	Ser muy escasa o insuficiente.
	poner los dientes largos [a alguien]	v (col)	Causar[le] envidia. Tb sin ci.
	2 poner los dientes largos [a alguien con algo]	v (col)	Hacer[le] concebir la ilusión o el deseo [de ello].
	rechinar los dientes [de una pers.] (o rechinarle los dientes [a una pers.])	v	Sentir [esa pers.] malestar moral ante algo, frec por envidia.
	salir los dientes -> ECHAR LOS DIENTES		
EME (o M)	irse a la eme	v (col)	euf por IRSE A LA MIERDA (-> IR)
	mandar a la eme	v (col)	euf por MANDAR A LA MIERDA (-> MANDAR)
	(y) una eme	fórm or (col)	euf por (Y) UNA MIERDA (-> MIERDA)
ENTRAÑA	buen (o mala) entraña (o buenas (o malas) entrañas)	f	Buen (o mal) corazón, o buenos (o malos) sentimientos.

	de mis + entrañas	<i>adj</i>	Siguiendo al n hijo, o al n propio de un hijo o de otra pers, expresa cariño hacia ellos. Gralm como vocat.
ENTRECEJO	arrugar (o fruncir) el entrecejo	<i>v</i>	Arrugar el espacio comprendido entre las cejas, como gesto de preocupación o de disgusto.
ESPALDA	a espaldas [de alguien]	<i>adv</i>	Sin que [esa pers.] se entere, o a escondidas [de ella].
	2 a espaldas [de algo]	<i>adv</i>	Sin tener[lo] en cuenta.
	3 -> A LA ESPALDA [1]		
	a la espalda (o a las espaldas, o, más raro, a espaldas) [de alguien o algo]	<i>adv</i>	Detrás [de ellos]. Tb sin posesivo o sin compl, por consabido.
	2 a la espalda (o a las espaldas) [de alguien o algo]	<i>adv</i>	En su pasado o en su trayectoria pasada.
	3 a la espalda (o a las espaldas, o sobre la espalda, o sobre las espaldas) [de alguien]	<i>adv</i>	Bajo su responsabilidad o cuidado.
	caerse de espaldas (o más raro, de espalda)	<i>v (col)</i>	Asombrarse o sorprenderse. En constrs de intención ponderativa.
	cargado de espaldas (o de hombros)	<i>adj</i>	[Pers.] de espalda algo encorvada, y que lleva la cabeza y los hombros algo echados hacia delante.
	clavar [a alguien] un puñal (en, o por la espalda)	<i>v</i>	Traicionar[le].
	cubrir la(s) espalda(s) -> GUARDAS LAS ESPALDAS		
	dar la espalda -> VOLVER LA ESPALDA		
	de (o para) caerse de espaldas	<i>adj (col)</i>	Extraordinario. Tb <i>adv</i> .
	de espaldas	<i>adv</i>	Presentando la parte posterior. Frec seguido de un compl A.
	2 de espaldas	<i>adv</i>	Moviéndose hacia atrás
	3 de espaldas	<i>adv</i>	En disposición o actitud desfavorable. Gralm con el v tener .
	4 de espaldas [a algo]	<i>adv</i>	Sin querer prestarle atención. Tb sin compl por consabido.
	donde la espalda pierde su (casto u honesto) nombre	<i>adv (col, euf)</i>	En el trasero.
	echarse [alguien algo inmaterial] a la espalda (o a las espaldas)	<i>v</i>	Tomarlo a su cargo.

	2 echarse [alguien algo] a la espalda (o a las espaldas)	<i>v</i>	Despreocuparse [de ello].
	echar [algo inmaterial] sobre las espaldas [de alguien]	<i>v</i>	Hacer que recaiga [sobre él].
	espalda contra espalda	<i>adv</i>	Apoyándose mutuamente las espaldas. Frec fig.
	espalda mojada	<i>m</i>	Inmigrante que penetra ilegalmente en un país a través del mar. Referido esp a Estados Unidos.
	guardar (o cubrir) las espaldas (o, más raro, la espalda)	<i>v</i>	Proteger de riesgos. Frec con un ci o en la constr tener las espaldas guardadas o (cubiertas)
	medir las espaldas [a alguien]	<i>v</i>	Golpear[le] en la espalda.
	para caerse de espaldas -> DE CAERSE DE ESPALDAS		
	por la espalda	<i>adv</i>	A traición. Tb adj.
	que tira (o tumba) de espaldas -> TIRAR DE ESPALDAS		
	sobre la espalda -> A LA ESPALDA [3] y SOBRE LA ESPALDA		
	sobre las espaldas (o, más raro, sobre la espalda) [de alguien]	<i>adv</i>	De modo que pese [sobre él].
	tener buenas espaldas (o tener las espaldas anchas)	<i>v</i>	Aguantar abusos, vejaciones o desprecios. A veces con intención desp.
	tener de espaldas -> DE ESPALDAS [3]		
	tener el santo de espaldas	<i>v (col)</i>	Tener mala suerte.
	tener las espaldas guardadas (o cubiertas) -> GUARDAR LAS ESPALDAS		
	tirar (o tumbar) de espaldas	<i>v (col)</i>	Asombrar o sorprender por extraordinario. Con intención ponderativa. Gralm en la constr que tira (o tumba) de espaldas.
	volver (o dar) la espalda [a alguien o algo]	<i>v</i>	Ponerse presentando[le] la espalda [alguien que estaba enfrente].
	2 volver (o dar) la espalda [a alguien o algo]	<i>v</i>	Abandonar[lo] o dejar de prestar[le] atención. Tb fig.
ESPINA	dar mala espina [algo]	<i>v (col)</i>	Infundir recelo o cuidado.
	en la espina (de Santa Lucía)	<i>adv (col)</i>	En los huesos. Con vs como estar o quedarse.
	sacarse la espina	<i>v (col)</i>	Desquitarse.
	tener clavada una espina	<i>v (lit)</i>	Tener algo que atormenta o desasosiega.

ESPINAZO	doblar el espinazo	v	Inclinar el cuerpo para hacer una reverencia.
	2 doblar el espinazo	v	Humillarse o someterse.
	3 doblar el espinazo [de alguien]	v	Humillar[le] o someter[le].
	4 doblar el espinazo	v	Trabajar realizando esfuerzo físico.
	romper (o partir) el espinazo [a alguien]	v	Causar[le] un grave daño moral.
	romperse (o partirse) el espinazo	v	Trabajar duramente. Tb fig.
ESPINILLA	como una patada en la espinilla	adv (col)	Muy mal. Con el v sentar u otro equivalente.
ESPOLÓN	con espolones	adj (col)	[Pers.] vieja.
	2 con espolones	adj (col)	[Pers.] que tiene experiencia de muchos años.
ESQUELETO	mover (u otro equivalente) el esqueleto	v (col)	Bailar.
	2 mover el esqueleto		Moverse, o ir de un sitio a otro.
	ser un esqueleto (o estar, o quedarse en el esqueleto)	v	Estar (o quedarse) sumamente delgado. Con intención ponderativa.
ESTÓMAGO	como una patada en el estómago	adv (col)	Muy mal. Con el v sentar u otro equivalente.
	dolor de estómago	m (col)	Repugnancia moral.
	echar al estómago [algo]	v	Comer[lo].
	nudo en el estómago	m	Opresión en el estómago, que impide comer y que gralm es motivada por la angustia.
	revolver el estómago [a alguien]	v	Alterar[le] el normal funcionamiento del aparato digestivo o causar[le] repugnancia física.
	2 revolver el estómago [a alguien]		Causar[le] repugnancia moral.
	revolverse el estómago [a alguien]	v	Alterarse[le] el normal funcionamiento del aparato digestivo o producirse[le] repugnancia física.
	2 revolverse el estómago [a alguien]		Producirse[le] repugnancia moral.
	tener el estómago en los talones (o en los pies)	v	Tener mucha hambre o estar desfallecido.
	tener estómago	v (col)	Tener capacidad de aguante o de aceptación.

	tener sentado en el estómago (o en la boca del estómago) [a alguien]	<i>v (col)</i>	Tener[le] aversión o manía.
FRENTE	adornar la frente [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] objeto de infidelidad sexual.
	con la frente alta	<i>adv</i>	Sin avergonzarse.
	la primera en la frente	<i>fórm or</i>	Se usa para comentar el acierto pleno al primer intento. Frec con intención irónica.
	llevar [algo] escrito en la frente	<i>v</i>	Manifiestar[lo] claramente por el semblante.
FRENTE 2	acometer de frente -> DE FRENTE		
	al frente	<i>adv</i>	Hacia delante.
	2 al frente [de algo]	<i>adv</i>	Encabezando[lo]. Tb sin compl
	3 al frente [de algo]	<i>adv</i>	Dirigiendo[lo]. Tb sin compl.
	dar frente [a algo o alguien]	<i>v</i>	Presentar la parte delantera [hacia ellos].
	de frente	<i>adv</i>	Presentar la cara o la parte delantera. Tb adj.
	2 de frente	<i>adv</i>	Con decisión. Con vs como acometer o atacar .
	3 de frente	<i>adv</i>	Sin sentirse avergonzado o intimidado. Con el v mirar .
	frente a [una pers. o cosa]	<i>prep</i>	Enfrente de [ella].
	frente a frente	<i>adv</i>	Cara a cara (-> CARA).
	frente por frente	<i>adv</i>	Enfrente. Frec con un compl A o DE.
	hacer frente [a alguien o algo]	<i>v</i>	Adoptar una actitud de oposición o resistencia [contra ellos]. Tb fig, dicho de cosa.
	2 hacer frente [a una situación, una necesidad o una obligación]	<i>v</i>	Actuar de acuerdo con [sus] exigencias.
GAMBA	hacer la gamba [a alguien]	<i>v (jeg)</i>	Deterner[le] o apresar[le].
	meter la gamba	<i>v (juv)</i>	Meter la pata (actuar de manera inoportuna o inconveniente).
GAÑOTE	a gañote	<i>adv (col)</i>	A chorro, de un botijo, bota o porrón. Con el v beber .
	2 a gañote	<i>adv (col)</i>	Aplicando directamente los labios al líquido o a la botella. Con el v beber .
	dar gañote	<i>v (jerg)</i>	Ahogar [a alguien].
	de gañote	<i>adv (col)</i>	Gratis.
GARGANTA	garganta profunda	<i>f o m</i>	Informador secreto.
	nudo en la garganta	<i>m</i>	Opresión que impide hablar y que es motivada por una emoción fuerte.

	poner (con) los congojos en la garganta [a alguien]	<i>v (euf humoríst, hoy raro)</i>	Asustar[le] mucho. Normalmente referido a hombre.
GARRA	caer en las garras [de alguien]	<i>v</i>	Caer en [sus] manos o en [su] poder
	salvar (o arrancar, u otro <i>v</i> equivalente) de las garras [de alguien a una pers. o cosa]	<i>v</i>	Librarla de sus manos o de su poder.
GESTO	torcer el gesto	<i>v (col)</i>	Poner expresión de enfado o de disgusto.
GOLLETE	a gollete	<i>adv</i>	Directamente de la botella.
GREÑA	a la greña	<i>adv (col)</i>	De pelea. Gram con el <i>v</i> andar
HEZ	hasta las heces	<i>adv</i>	Por completo. Con el <i>v</i> apurar, beber u otro equivalente y frec con el compl cáliz .
HÍGADO	del hígado	<i>adj (col humoríst) [revista o prensa] del corazón (-> CORAZÓN)</i>	
	echar los hígados	<i>v (col)</i>	Vomitir. Con intención ponderativa.
	2. echar (o dejarse) los hígados	<i>v (col)</i>	Trabajar o esforzarse mucho.
	malos hígados	<i>m pl (col)</i>	Mala intención.
	repatear el hígado (o más raro, los hígados) [algo a alguien]	<i>v (col)</i>	Desagradarle profundamente.
	sacar (o comer) los hígados [a alguien]	<i>v</i>	Matarle.
	2 sacar (o comer) los hígados [a alguien]	<i>v</i>	Tratarle con gran crueldad.
HIEL	paloma sin hiel	<i>f</i>	Pers. Bondadosa y apacible, incapaz de hacer daño.
HINOJOS	hincarse de hinojos (o de rodillas)	<i>v lit</i>	Ponerse de rodillas
HOCICO	asomar el hocico	<i>v (col)</i>	Asomar la nariz (-> NARIZ)
	dar (o caer) de hocicos [contra alguien o algo]	<i>v (col)</i>	Chocar de cara [contra ellos]
	dar en el hocico	<i>v (col)</i>	Dar en las narices (-> NARIZ)
	meter el hocico	<i>v (col)</i>	Meter la nariz (-> NARIZ)
	romper los hocicos	<i>v (col)</i>	Romper las narices (-> NARIZ)
HOMBRO	a hombros (o en hombros)	<i>adv</i>	Sobre los hombros.

	arrimar el hombro (o, reg meter el hombro, o, raro, poner el hombro)	v	Ayudar o colaborar, esp. trabajando o esforzándose.
	encogerse (o alzarse) de hombros (o encoger, o alzar, o levantar los hombros)	v	Mostrar indiferencia o desinterés, gralm.realizando el acto físico de alzar los hombros.
	escurrir el hombro	v	Excusar el trabajo o la cooperación.
	hombro con hombro	adv	Al lado, con gran proximidad física.
	2 hombro con hombro	adv	En colaboración estrecha.
	llorar [una pers.] sobre el hombro [de otra]	v	Desahogarse contándole sus problemas o preocupaciones.
	manga por hombro	adv (col)	En estado de desorden, anarquía o alteración totales. Gralm con los vs andar o poner .
	por encima del hombro	adv	Con desdén. Gralm con el v mirar
	sobre los hombros [de alguien]	adv	Como responsabilidad [suya].
HUESO	dar [alguien] con sus huesos [en un lugar]	v (col)	Ir a parar [a él]
	dar [alguien] con sus (o los) huesos en (la) tierra	v (col)	Caer al suelo.
	en los (puros) huesos	adv (col)	En estado de suma delgadez. Gralm con los vs estar o quedarse .
	estar [una pers.] por los huesos [de otra] (o morir por los huesos [de otra])	v (col)	Estar profundamente enamorado [de ella]
	hasta los huesos	adv (col)	Hasta lo más profundo. Gralm. Con el v calar u otro equivalente.
	hueso de taba	m (col, hoy raro)	Pers. Muy exigente o de trato difícil.
	hueso duro (o difícil) de roer	m (col)	Pers. o cosa complicada o difícil.
	no poder [alguien] con sus huesos	v	No poder con su alma (-> ALMA)
	pinchar (o dar) [alguien] en hueso	v (col)	Tropezar con alguien o algo que no se presta o acomoda a sus deseos.
	romper los huesos [a alguien]	v (col)	Golpearle fuertemente.

HUEVO	a huevo	<i>adv (col)</i>	Al alcance de las posibilidades. Gralm con los vs poner o tener.
	a puro huevo	<i>adv (vulg)</i>	A la fuerza.
	2 a puro huevo	<i>adv (vulg)</i>	Con hombría o valor.
	con un par de huevos -> UN PAR DE COJONES		Se usa para simbolizar la hombría o el valor. Tb, más enfáticamente, referido a una mujer. Frec en constrs con un par de cojones (o de huevos , o de pelotas).
	costar un huevo -> UN HUEVO		
	dos huevos	<i>m pl (vulg)</i>	Se usa para simbolizar la hombría o el valor. Tb, más enfáticamente, referido a una mujer.
	hasta los huevos	<i>adv (vulg)</i>	En situación de hartura o cansancio total. Gralm. En la constr estar [de alguien o algo] hasta los huevos.
	hinchar los huevos [a alguien]	<i>v (vulg)</i>	Hacer que pierda la paciencia y se enfurezca.
	hinchársele [a alguien] los huevos	<i>v (vulg)</i>	Perder la paciencia y enfurecerse.
	importar un huevo -> UN HUEVO		
	límpiase, que estás de huevo	<i>fórm or (col, hoy raro)</i>	Desengáñate, o no te hagas ilusiones.
	manda huevos -> TÓCATE LOS HUEVOS		
	no haber (o no quedar, o no tener) más huevos	<i>v (vulg)</i>	No haber (o no quedar o no tener) más remedio
	no por el huevo, sino por el fuero	<i>adv (col)</i>	Por el derecho y no por el provecho.
	ole (u olé) tus huevos	<i>interj (vulg)</i>	Expresa admiración o aplauso.
	pasarse [alguien (suj) algo] por los huevos	<i>v (vulg)</i>	No darle ninguna importancia o despreciarlo totalmente.
	poner a huevo -> A HUEVO		
	poner los huevos encima de la mesa	<i>v (vulg)</i>	Imponerse cuando hay discrepancia de pareceres.
	por huevos	<i>adv (vulg)</i>	A la fuerza o sin motivo razonable.
	rascarse los huevos	<i>v (vulg)</i>	No hacer nada de provecho
	salirle [algo a alguien] de los huevos	<i>v (vulg)</i>	Antojársele.
	tener a huevo -> A HUEVO		
	tener [alguien a un hombre] cogido por los huevos	<i>v (vulg)</i>	Tenerle en situación de poder obligarle a lo que quiera.
	tener huevos (o tener los huevos bien puestos) [un hombre]	<i>v (vulg)</i>	Tener hombría o valor.

	2 tener (o mandar) huevos [algo]	<i>v (vulg)</i>	Ser sorprendente o llamativo.
	tener los huevos (u otro equivalente) de (o por) corbata (o estar con los huevoso cojones u otro equivalente, de (o por) corbata)	<i>v (vulg)</i>	Estar muy asustado. Normalmente referido a hombre.
	tocar los huevos	<i>v (vulg)</i>	Molestar o fastidiar.
	tocarse los huevos	<i>v (vulg)</i>	No hacer nada de provecho.
	2 tocarse los huevos	<i>v (vulg)</i>	En imperat, se usa para manifestar rechazo despectivo a alguien.
	tócate los huevos (o manda huevos)	<i>interj (vulg)</i>	Expresa admiración ante algo negativo.
	un huevo	<i>m (vulg)</i>	Cantidad muy grande de algo.
	2 un huevo	<i>adv (vulg)</i>	Mucho. A veces con variantes humorísticas como un huevo y medio (o un huevo y la yema de(l) otro).
	3 un huevo	<i>adv (vulg)</i>	Nada.
	y un huevo	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para ponderar lo inadmisible de una pretensión o afirmación que se acaba de exponer.
JETA	por la jeta	<i>adv (jerg)</i>	Por la cara (-> CARA).
LABIO	a flor de labios	<i>adv</i>	a punto de emitirse o realizarse.
	abrir (o despegar) los labios	<i>v</i>	Hablar. Normalmente en constr negativa.
	cerrar (o sellar) los labios [a alguien]	<i>v</i>	Hacer que no hable o que deje de hablar.
	con la miel en los labios (o más raro, en la boca)	<i>adv</i>	En el comienzo del disfrute de algo grato, que normalmente se interrumpe. Normalmente en las constrs dejar (o quedarse) con la miel en los labios (o en la boca).
	de labios afuera	<i>adv</i>	De dientes afuera (-> DIENTE). Tb adj.
	entre labios	<i>adv (raro)</i>	Entre dientes (-> DIENTE) Gralm con los vs hablar o decir .
	helársele [a alguien algo] (en los labios)	<i>v</i>	Quedar detenido en su realización o formulación a causa de la impresión.
	morderse los labios	<i>v (raro)</i>	Morderse la lengua (-> LENGUA).
	pendiente de los labios [de alguien]	<i>adj</i>	Pendiente de lo que dice [esa pers.].
LÁGRIMA	a lágrima viva	<i>adv</i>	Derramando abundantes lágrimas. Normalmente con el v llorar .
	arrasarse en (o de) lágrimas [los ojos]	<i>v</i>	Llenarse de lágrimas.
	con lágrimas en los ojos	<i>adv</i>	Llorando o a punto de llorar.

	lágrimas de cocodrilo	<i>f pl (col)</i>	Llanto fingido. Tb fig. Frec con el v derramar .
	lágrimas de sangre	<i>f pl (lit)</i>	Lágrimas causadas por un sufrimiento muy intenso frec por arrepentimiento. Gralm en la constr llorar (con) lágrimas de sangre .
	2 lágrimas de sangre	<i>f pl (lit)</i>	Sufrimiento muy intenso. Frec con el v costar .
	lo que no va en lágrimas va en suspiros	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para comentar que resulta indiferente una cosa u otra, porque ambas tienen ventajas e inconvenientes y se compensan.
	saltársele (o, más raro, saltarle) las lágrimas [a alguien]	<i>v</i>	Brotar [las lágrimas] en los ojos [de esa pers.] sin llegar a derramarse. Frec se usa para ponderar la emoción que se siente.
LECHE	a mala leche	<i>adv (vulg)</i>	Con mala intención.
	a toda leche (o echando, o cagando, leches)	<i>adv (vulg)</i>	A toda velocidad.
	2 a toda leche	<i>adv (vulg)</i>	A todo volumen.
	cagarse en la leche	<i>v (vulg)</i>	Pronunciar la fórmula <i>me cago en la leche</i> .
	como la leche (o más que la leche)	<i>Constr de sentido comparativo</i>	Usada para ponderar la blancura. Frec con el adj blanco .
	de la leche	<i>adj (vulg)</i>	Extraordinario o muy considerable.
	2. de la leche	<i>adv (vulg)</i>	Despreciable. Se emplea, siguiendo a un n de pers o cosa, para referirse a ellos despectivamente.
	de leche	<i>adj</i>	[Animal hembra] destinado a la producción de leche.
	2 de leche	<i>adj (lit)</i>	Blanco. Con intención ponderativa.
	echando leches -> A TODA LECHE [1]		
	echar leches	<i>v (vulg)</i>	Estar [alguien] furioso.
	estar [algo] que echa leches	<i>v (vulg)</i>	Estar que arde, o en una situación de gran tensión.
	hermano de leche	<i>m y f</i>	Pers. que ha sido amamantadas por la misma mujer [que otra (compl de posesión) que no es hermana suya]
	la leche	<i>interj (vulg)</i>	Expresa enfado, protesta o sorpresa.
	2 la leche	<i>adv (vulg)</i>	Mucho. Seguido de DE + adj. Con intención ponderativa.
	leche de los viejos	<i>f (col, raro)</i>	Vino.
	madre de leche	<i>f</i>	Mujer que ha amamantado [a un niño (compl de posesión) que no es hijo suyo].
	mala leche	<i>f (vulg)</i>	Mal talante o mal humor.
	2 mala leche	<i>f (vulg)</i>	Mala intención.
	3 mala leche	<i>m y f (vulg)</i>	Pers. de mala intención.
	mandar a hacer leches	<i>v (vulg)</i>	Mandar a hacer puñetas (-> MANDAR)
	más blanco que la leche -> COMO LA LECHE		
	más que la leche	<i>(vulg)</i>	Se usa como término de comparación puramente expresivo.
	mil leches	<i>m y f (col)</i>	Animal callejero de raza incierta. Tb. adj. Tb fig, referido a pers.

	ni leches	(vulg)	Fórmula que se usa como refuerzo de una expresión negativa, frec iniciada por NI. Frec en la constr ni + n + ni leche(s) .
	qué leche(s)	interj (vulg)	Expresa gralm enfado, protesta o sorpresa.
	2 qué leche(s)	interj (vulg)	Se usa como refuerzo de lo que se dice.
	qué + n + ni qué leche(s)	fórm or (vulg)	Manifiesta rechazo vehemente hacia lo expresado en el n, que gralm se acaba de mencionar.
	ser la leche	v (vulg)	Ser el colmo, o lo que ya no se puede superar. Se usa referido a pers. o cosa.
	una leche	f (vulg)	Usado como cd, expresa negativa o rechazo rotundos.
	2 una leche	adv (vulg)	Nada.
	(y) una leche	fórm or (vulg)	Se usa para ponderar lo inadmisibile de una pretensión o afirmación que se acaba de mencionar.
LENGUA	andar en lenguas	v (col)	Ser objeto de comentarios y murmuraciones de la gente.
	con la lengua fuera	adv (col)	Con mucha fatiga. Gralm ponderando el apresuramiento o el agobio con que se hace algo.
	dar gusto a la lengua	v	Hablar libremente o sin restricciones.
	darle a la lengua	v (col)	Hablar. Tb, más raro, humoríst, sacar la lengua a pasear .
	darse la len- gua	v (col)	Besarse [dos personas]poniendo en contacto sus lenguas.
	desatar la lengua [a alguien]	v	Hacer(le) hablar, sonsacádo(le) o desinhibiédo(le).
	haber comido lengua [una pers.]	v (col)	Estar hablando mucho, o estar muy locuaz. Gralm en las contrs ¿has comido lengua? o parecer que ha comido lengua .
	haberle comi- do [a alguien] la lengua el gato	v (col)	Negarse [alguien] a hablar, o mantenerse en silencio.
	haber perdido la lengua	v (col)	Haber perdido la capacidad de hablar. Gralm en la constr ¿has perdido la lengua? dirigida afectivamnete a alguien, esp a un niño que se niega a hablar.
	hacerse len- guas [de al- guien o algo]	v	Alabar[lo] encarecidamente.
	¿has comido lengua? -> HABER COMIDO LENGUA		
	¿has perdido la lengua? -> HABER PERDIDO LA LENGUA		
	irse de la lengua	v (col)	Decir [alguien] por imprudencia lo que debería o querría callar.
	írsele [a uno] la lengua	v (col)	Escapársele por imprudencia palabras que no debería o no querría decir.
	lengua de doble filo -> LENGUA VIPERINA		
	lengua de trapo	f (col)	Lengua torpe y confusa. Gralm referido a niños.
	lengua de víbora -> LENGUA VIPERINA		
	lengua estro- pajosa	f	Lengua torpe y confusa. Esp referido a borrachos.
	lengua larga	f (col)	Verbosidad, o tendencia a hablar mucho.
	2. lengua larga	f (col)	Agresividad verbal.

	3 lengua larga	<i>m y f</i>	Lengualarga (pers. Que habla demasiado, esp. La que por imprudencia revela lo que no debe). Tb. adj.
	lengua viperina (o de víbora, o de doble filo)	<i>f</i>	Lengua mordaz y maldiciente. A veces se aplica a la propia pers. que la tiene.
	mala lengua	<i>f</i>	Maledicencia, o propensión a la maledicencia.
	2 mala lengua	<i>f (col)</i>	Pers. Murmuradora y maldiciente. Gralm en pl. En este caso, a veces con intención humorística, designando la gente en gral.
	media lengua	<i>f</i>	Habla imperfecta. Gralm referido a niños. A veces se aplica a la propia pers. que la tiene.
	meterse [alguien] la lengua en el culo	<i>v (vulg)</i>	Callarse. Frec en constrs de sent imperat.
	morderse la lengua	<i>v (col)</i>	Abstenerse [alguien] de decir lo que quisiera.
	mover la lengua	<i>v (col)</i>	Hablar.
	no entrar la lengua en el paladar	<i>v (reg)</i>	Hablar mucho.
	no morderse la lengua	<i>v</i>	Decir sin miramientos lo que se piensa.
	no tener pepita en la lengua	<i>v (col, raro)</i>	Decir sin miramientos lo que se piensa.
	parecer que ha comido lengua -> HABER COMIDO LENGUA		
	sacar la lengua [a alguien]	<i>v</i>	Burlarse [de él] con gesto de sacar la lengua en su presencia
	sacar la lengua a pasear -> DARLE A LA LENGUA		
	soltar la lengua [a alguien]	<i>v (col)</i>	Incitar[le] a la locuacidad.
	soltársele la lengua [a alguien]	<i>v (col)</i>	Ponerse [esa pers.] locuaz.
	tener [una cosa] en la punta de la lengua	<i>v (col)</i>	Estar a punto de decir[la]
	2 tener [una cosa] en la punta de la lengua	<i>v (col)</i>	Estar a punto de recordar[la]
	tener la lengua muy larga (o muy suelta)	<i>v (col)</i>	Hablar demasiado, esp. de lo que no se debe.
	tener lengua	<i>v (col)</i>	Tener capacidad de expresarse. Gralm en constr negat y dirigido a un niño que se niega a hablar.
	tirar de la lengua [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] hablar, esp. para decir algo que debería o querría callar.
LOMO	a lomos (o, raro, a lomo) [de una caballería]	<i>adv</i>	Montado [sobre ella]

	medir el lomo (o los lomos) [a alguien]	<i>v (col)</i>	Golpera[le] en la espalda.
	sobar el lomo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Adular[lo].
	sobarse [al- guien] los lomos	<i>v (col)</i>	Trabajar duro.
MANDÍ- BULA	a mandíbula batiente	<i>adv</i>	A caracajadas. Con el <i>v</i> reír.
MANO	abrir (o aflojar, o levantar) la mano	<i>v</i>	Atenuar la exigencia o el rigor.
	acabar con las manos en la cabeza -> CON LAS MANOS EN LA CABEZA		
	a dos manos (o con las dos manos)	<i>adv</i>	Con toda voluntad.
	aflojar la mano -> ABRIR LA MANO		
	a la mano	<i>adv (reg)</i>	A la derecha.
	alzar la mano -> LEVANTAR LA MANO		
	a mano	<i>adv</i>	Con la mano, sin valerse de medios mecánicos. Tb adj.
	2 a mano (o, lit, a la mano)	<i>adv</i>	En lugar próximo, al alcance de la mano. Frec con intención ponderativa.
	3 a mano (o a la mano)	<i>adv</i>	En situación de disponible o asequible.
	a mano airada	<i>adv</i>	Violentemente. Normalmente con <i>vs</i> como matar o morir. Tb adj referido a muerte.
	a mano alzada	<i>adv</i>	alzando la mano. Normalmente con el <i>v</i> votar. Tb adj referido a voto o votación.
	2 a mano alzada	<i>adv (E)</i>	Sin emplear regla, compás u otros útiles similares. Normalmente con el <i>v</i> . Dibujar. Tb adj, referido a dibujo.
	a mano ar- mada	<i>adv</i>	Con armas. Tb adj. Normalmente con <i>vs</i> como robar o atracar, o con <i>ns</i> como robo o atraco.
	a manos [de una pers.]	<i>adv</i>	Como consecuencia de una agresión o acción violenta [de esa pers.]. Normalmente con el <i>v</i> morir.
	a manos llenas	<i>adv</i>	En gran abundancia.
	apretar la mano	<i>v</i>	Aumentar la exigencia o el rigor.
	arriba las manos -> MANOS ARRIBA		
	aspirar a la mano [de una mujer]	<i>v</i>	Aspirar a casarse [con ella]
	2 aspirar a la mano [de algo]	<i>v</i>	Aspirar a hacerse [con ello].
	atracar, atraco a mano armada -> A MANO ARMADA		
	bajo mano	<i>adv</i>	Bajo cuerda u ocultamente.
	besar la mano	<i>v (lit, hoy raro)</i>	Se usa en fórmulas ceremoniosas de despedida como beso a usted la mano, o, en cartas, antes de la firma, que besa su mano, o que le besa la mano.
	buena mano	<i>f</i>	Habilidad para tratar [a alguien (compl PARA O CON)]
	2 buena (o mala) mano	<i>f</i>	Mucha (o poca) habilidad [para algo] Frec en la constr tener (o darse) buena (o mala) mano.

caerse [un libro o algo similar] de las manos	v	Ser muy aburrido.
cargar la mano [en algo]	v	Exagerar o excederse [en ello]
coger con las dos manos en la masa -> CON LAS MANOS EN LA MASA.		
coger los pantalones en la mano	v (col)	Coger desprevenido y en una situación lamentable. En lugar de COGER puede aparecer otro v equivalente.
comerle [a alguien] en la mano	v (reg)	Tener[le] gran familiaridad y confianza.
como por la mano	adv (reg)	Muy bien
conceder la mano [de una mujer a un hombre]	v	Acceder a que [este] se case [con ella].
con la mano en el corazón (o con el corazón en la mano)	adv	Con toda sinceridad. Normalmente con vs como decir o hablar.
con las dos manos -> A DOS MANOS		
con las manos atadas	adv	Sin libertad para actuar.
con las manos en la cabeza	adv	Perdiendo o con daño. Normalmente con vs como salir o acabar.
con las manos en la masa	adv	En el momento en que se está realizando un acto que se quiere ocultar. Normalmente con vs como coger, sorprender o pillar.
con las manos limpias (o lavadas)	adv	Sin haber aportado ningún esfuerzo. Se dice del que se presenta a beneficiarse de una situación dada.
con las manos vacías	adv	Sin haber obtenido nada de lo que esperaba.
2 con las manos vacías	adv	Sin aportar nada.
conocer de primera mano -> DE PRIMERA MANO [2]		
con una mano atrás (o detrás) y otra delante (o con una mano delante y otra detrás)	adv (col)	Sin nada de dinero o bienes.
dar de mano	v (reg)	Dar fin [a la jornada de trabajo]
dar en mano -> EN MANO		
dar la última mano -> ÚLTIMA MANO		
darse buena mano -> BUENA MANO.		
darse de manos a boca -> DE MANOS A BOCA.		
darse la mano [dos cosas]	v	Coincidir o unirse.

darse mala mano -> BUENA MANO		
decir con la mano en el corazón (o con el corazón en la mano) -> CON LA MANO EN EL CORAZÓN		
dejado de la mano de Dios	<i>adj</i>	Abandonado o desatendido. Frec con el v estar.
2 dejado de la mano de Dios	<i>adj</i>	Que no cumple debidamente sus obligaciones.
dejar [algo] de la mano	<i>v</i>	Soltar[lo] Tb fig.
2 dejar [a alguien o algo] de la mano	<i>v</i>	Descuidar[lo] Frec en constr negat.
dejar en buenas manos -> EN BUENAS MANOS.		
dejar [un asunto] en las manos (o de la mano) [de alguien]	<i>v</i>	Confiar[selo] o dejar[lo] a su cuidado o bajo su responsabilidad.
dejarse cortar la mano	<i>v</i>	Se usa para ponderar la seguridad o confianza que se tiene en alguien o algo.
de la mano	<i>adv</i>	Juntamente. Normalmente con el v venir. Tb fig.
de la mano izquierda	<i>adj (raro)</i>	[Hijo o pariente] bastardo.
de mano	<i>adj</i>	Portátil o que se lleva en la mano.
de mano en mano	<i>adv</i>	De una pers. a otra. Gralm con vs como ir o pasar.
de manos	<i>adv</i>	Apoyándose [un animal] en las patas traseras. Gralm con el v ponerse. Tb fig. Referido a vehículos.
de manos a boca	<i>adv</i>	De repente. Normalmente con vs como darse, encontrarse o tropezarse.
de primera mano	<i>adj</i>	[Noticia o conocimiento] que se obtiene directamente, sin intermediarios.
2 de primera mano	<i>adv</i>	Directamente o sin intermediarios. Gralm con el v conocer.
de segunda mano	<i>adj</i>	[Cosa material] que ha pertenecido antes a otra pers.
2 de segunda mano	<i>adj</i>	[Noticia o conocimiento] que no se obtiene directamente, sino a través de intermediarios
dibujar, dibujo a mano alzada -> A MANO ALZADA [2]		
echar el freno de mano [alguien]	<i>v</i>	Frenarse o detenerse.
echar la mano encima [a alguien]	<i>v</i>	Atrapar[lo]. Tb. Fig.
echar mano [a, o, más raro, de, alguien o algo]	<i>v</i>	Coger[lo] o alcanzar[lo]
2 echar mano [a, o más raro, de, algo]	<i>v</i>	Robar[lo] o apoderarse [de ello].
3 echar mano [a alguien]	<i>v</i>	Igualar[le].

4 echar mano [de, o a, una pers. o cosa]	v	Recurrir [a ella].
echar una mano (o una manita) [a alguien]	v	Ayudar[le]. Tb. sin ci.
en buenas manos	adv	Al cuidado de alguien adecuado o en quien se puede confiar. Frec con vs como estar, dejar o quedar.
encontrarse de manos a boca -> DE MANOS A BOCA.		
en mano	adv	Precedido de un n: llevando en la mano lo que indica ese n.
2 en mano	adv	Directamente al interesado, sin intermediarios. Con vs como dar o entregar.
en mano común	adv (reg)	Perteneciendo conjuntamente a todos los vecinos de un municipio.
entregar en mano -> EN MANO [2]		
escapársele de (entre) las mnaos -> ÍRSELE DE LAS MANOS.		
estar dejado de la mano de Dios	v	Ser un caso perdido.
2 -> DEJADO DE LA MANO DE DIOS.		
estar en buenas manos -> EN BUENAS MANOS		
estar [algo] en la mano [de alguien]	v	Ser[le] posible
estar mano sobre mano -> MANO SOBRE MANO.		
estrechar la mano [de una pers.]	v	Saludarla oprimiéndole la mano derecha. Se usa frec en cartas en la fórmula cerimoniosa de despedida, antes de la firma, que estrecha su mano.
forzar la mano [a alguien]	v	Obligar[le] a tomar una determinación.
frotarse las manos	v	Manifestar gran satisfacción o alegría. Frec con intención desp, deno- tando malicia.
ganar por la mano [a al- guien]	v	Adelantarse[le]. Tb. sin compl.
golpe de mano	m (Mil)	Ataque por sorpresa. Frec fig, fuera del ámbito técn.
hablar con la mano en el corazón (o con el corazón en la mano) -> CON LA MANO EN EL CORAZÓN.		
hacer a dos manos	v	Simultanear de manera solapada dos comportamientos aparentemente incompatibles.
hacer mano(s)	v	En algunas actividades manuales: Practicar.
ir de mano en mano -> DE MANO EN MANO.		
irle a la mano [a alguien]	v (raro)	Contener[le] o moderar[le].
írsele (o escapársele) [una pers. o cosa a alguien] de (entre) las manos.	v	No alcanzar[la] o atrapar[la] cuando estaba a punto de conseguirlo. Tb fig.

2 írsele (o escapársele) [una pers. o cosa a alguien] de (entre) las manos	v	Perder el dominio [sobre ella].
írsele [a alguien] la mano	v	Excederse. Frec con un compl EN o CON.
las manos arriba (o en alto) -> MANOS ARRIBA		
lavarse las manos [en un asunto]	v	Desentenderse de toda responsabilidad [en él]. Frec sin compl.
lanzar la piedra y esconder la mano -> TIRAR LA PIEDRA Y ESCONDER LA MANO		
levantar (o alzar) la mano [a alguien o contra alguien]	v	Pegar[le] o hacer ademán de pegar[le]. A veces sin compl.
llave en mano	adj	En publicidad: [Vivienda] que el comprador puede ocupar inmediatamente al firmar la escritura de compra. Tb adv.
llegar (o, raro, venir) a las manos [dos o más perss.]	v	Empezar a golpearse.
llevarse las manos a la cabeza	v	Manifestar asombro o escándalo.
mala mano -> BUENA MANO [2]		
mancharse las manos	v	Complicarse en una acción delectiva o poco honrada.
manitas de plata -> MANOS DE PLATA		
mano a mano	adv (Taur)	Actuando dos toreros solos en una corrida.
2 mano a mano	adv	actuando o interviniendo solo dos pers.
3 mano a mano	adv	A solas dos perss.
4 mano a mano	m (Taur)	Actuación de dos toreros solos en una corrida.
5 mano a mano	m	Encuentro en que participan solo dos perss. compitiendo o discutiendo entre sí. Tb fig.
mano de hierro -> MANO DURA		
mano derecha [de alguien]	f	Pers. Que es [su] más eficaz colaboradora.
mano de santo	f (col)	Remedio sumamente eficaz.
mano dura (o de hierro, o, raro, fuerte)	f	Dureza en el castigo o en la represión.
mano izquier- da	f (col)	Habilidad diplomática.
mano larga	f	Propensión a golpear. Frec en pl con sent sg.
2 mano larga	f	Propensión al hurto. Frec en pl con sent sg.
2 mano larga	f	Propensión a tocar a otra pers. Con intención sensual. Frec en pl con sent sg.

manos a la obra -> PONERSE MANOS A LA OBRA.		
manos arriba (o arriba las manos, o las manos arriba, o las manos en alto)	<i>fórm or</i>	Se usa para ordenar que se levanten las manos abiertas en señal de rendición.
manos de mantequilla (o de manteca)	<i>f pl (col)</i>	Manos torpes.
manos de plata (o, frec, manitas de plata)	<i>f pl</i>	Gran habilidad manual.
2 manos de plata (o, frec, manitas de plata)	<i>m y f</i>	Pers. de gran habilidad manual.
manos libres	<i>f pl</i>	Libertad para actuar.
mano sobre mano	<i>adv</i>	Sin trabajar o sin hacer nada. Gralm con el v estar.
matar a mano airada -> A MANO AIRADA		
matrimonio de la mano izquierda	<i>m (raro)</i>	Matrimonio morganático, o contraído entre una pers de estirpe real y otra que no lo es, en el cual cada cónyuge conserva su condición anterior.
meter mano [a una pers. O cosa]	<i>v</i>	Acometer[la] o atacar[la]. Tb fig.
2 meter mano [a una pers.]	<i>v (vulg)</i>	Acariciarla por deleite sexual.
3 meter mano (o, más raro, las manos)	<i>v</i>	Intervenir [en ella].
morir a mano airada -> A MANO AIRADA		
morir a manos -> A MANOS		
muerte a mano airada -> a mano airada.		
no caérsele [algo a al- guien] de las manos	<i>v</i>	Tener[lo] siempre [en ellas].
pasar de mano en mano -> DE MANO EN MANO.		
pasar la mano por el lomo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Halagar[le].
pedir la mano [de una mujer un hombre]	<i>v</i>	Pedir permiso formal para casarse [con ella].
pillar con las manos en la masa -> CON LAS MANOS EN LA MASA.		
poner la mano	<i>v</i>	Pedir dinero o aceptarlo.
poner [a al- guien] la(s) mano(s) en- cima	<i>v</i>	Golpear[le]

2 poner [a alguien] la(s) mano(s) encima	v	Tocar[le]. Tb fig.
poner la mano (o, más raro, las manos) en el fuego [por una pers. o cosa]	v	Se usa para ponderar la confianza que se tiene en ella. Frec sin compl, por consabido.
ponerse las manos -> DE MANOS		
ponerse (o, más raro, poner) manos a la obra	v	Emprender un trabajo. A veces, como exhortación, simplemente manos a la obra.
que besa su mano, que le besa la mano -> BESAR LA MANO.		
quedar en buenas manos -> EN BUENAS MANOS		
que estrecha su mano -> ESTRECHAR LA MANO		
quemarle [a alguien algo] en las manos	v (col)	Producir[le] un deseo vehemente de desprenderse [de ello]
quitar [la gente una mercancía] de las manos [a alguien]	v (col)	Comprár[sela] con gran interés y rapidez. Se usa para ponderar la gran demanda suscitada por ella.
quitarse [unos a otros algo] de las manos	v (col)	Disputarse [su] adquisición.
robar, robo a mano armada -> A MANO ARMADA		
saber [alguien] dónde tiene la (o, más raro, su) mano derecha	v	No ser un ignorante. Gralm en constr negat.
saber [alguien] lo que se trae entre manos	v	Ser competente en aquello en que se ocupa.
salir con las manos en la cabeza -> CON LAS MANOS EN LA CABEZA		
sentar la mano [a alguien]	v	Pegar[le]
2 sentar la mano [a alguien]	v	Dar[le] un castigo o una reprimenda severos.
si a mano viene	adv	Si se presenta la ocasión.
sorprender con las manos en la masa -> CON LAS MANOS EN LA MASA.		
tender la (o una) mano [a alguien]	v	Ofrecer[le] ayuda.
tener buena mano -> BUENA MANO		
tener [una pers. a otra] de su mano.	v	Cuidar[la] u ocuparse [de ella].

	tener entre manos (o traer(se) entre manos) [algo]	v	Estar ocupándose [en ello].
	tener las manos atadas	v	Carecer de libertad para actuar.
	tener mala mano -> BUENA MANO		
	tener mano	v	Tener influencia [en un sitio o con una pers.]
	2 tener mano [para o con alguien]	v	Tener habilidad para tratar[lo]
	tirar (o lanzar) la piedra y esconder la mano	v	Hacer [alguien] algo vergonzoso o dañino y no responsabilizarse como autor.
	tocar [algo] con las manos	v	Tener[lo] muy próximo. Tb fig.
	tocar (o coger) el cielo con las manos	v	Alcanzar la máxima felicidad.
	traer[se] entre manos -> TENER ENTRE MANOS		
	tropezarse de manos a boca -> DE MANOS A BOCA.		
	última mano	f	Repaso final que se da a una cosa para corregirla o perfeccionarla. Frec con el v dar.
	untar la mano [a alguien]	v	Sobornar[le].
	venirle (o venírsele) a las manos [algo a alguien]	v	Presentársele sin haberlo buscado.
	votación, votar, voto a mano alzada -> A MANO ALZADA [1].		
MEJILLA	poner la otra mejilla	v	Aceptar pacientemente una agresión, sin responder a ella.
MELENA	soltarse la melena	v (col)	Decidirse a hablar o actuar sin miramientos.
MENINGE	estrujarse las meninges	v (col, humoríst)	Pensar o discurrir.
MENTE	tener en mente [algo]	v	Tener[lo] en el pensamiento, o pensar[lo].
MIERDA	a la mierda	fórm or (vulg)	Se usa para expresar rechazo. A veces seguida de la mención de lo que lo provoca.
	comerse una mierda -> NO COMERSE UNA MIERDA		
	como una mierda -> HECHO UNA MIERDA		
	cubrir de mierda	v (vulg)	Desprestigiar o poner en ridículo. Frec el cd es refl.
	de (la) mierda	adj (vulg)	Despreciable.
	haber pisado mierda	v (vulg, reg)	Tener mala suerte.
	hecho una mierda (o como una mierda, o, más raro, hecho mierda)	(vulg) Constr de sent comparativo usada para ponderar el mal estado físico o moral.	

	importar una mierda -> UNA MIERDA		
	mandar a la mierda	<i>v (vulg)</i>	Despedir o rechazar con desprecio o enojo [a una pers o cosa]
	mierda pinchada en un palo	<i>f (vulg)</i>	Pers. o cosa despreciable. Normalmente precedido de una.
	ni mierda	<i>(vulg)</i>	Fórmula que se usa como refuerzo de una expresión negativa, frec iniciada por NI. Frec en la constr ni + n + ni mierda.
	(no) comerse una mierda	<i>v (vulg)</i>	No conseguir lo que se pretende.
	que + n + ni qué mierda	<i>fórm or (vulg)</i>	Manifiesta rechazo vehemente hacia lo expresado en el n, que graml se acaba de mencionar.
	una mierda	<i>pron (vulg)</i>	Nada. Con intención ponderativa.
	(y) una mierda	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para ponderar lo inadmisible de una pretensión o afirmación que se acaba de mencionar.
MOCO	llorar a moco tendido	<i>v (col)</i>	Llorar de manera muy intensa y aparatosa.
	moco de pavo	<i>m (col)</i>	Cosa de poca importancia. Normalmente en la constr no ser moco de pavo.
	sonar los mocos a calderilla	<i>v (col)</i>	Se usa graml en contr consecutiva para ponderar la fuerza de una bofetada u otro golpe similar.
	tirarse el moco	<i>v (juv)</i>	Presumir o fanfarronear. A veces con un compl DE.
MOJARRA	darle a la mojarra	<i>v (jerg)</i>	Darle a la lengua (-> LENGUA)
	irse de la mojarra	<i>v (jerg)</i>	Irse de la lengua (-> LENGUA)
MOLLERA	caberle (o entrarle) [a alguien algo] en la mollera	<i>v (col)</i>	Caberle en la cabeza (-> CABEZA). Normalmente en constr negat.
	duro de mollera	<i>adj</i>	Torpe, o que tiene dificultad para entender o comprender.
	2 duro de mollera	<i>adj</i>	Difícil de convencer.
	meter(se) en la mollera	<i>v (col)</i>	Meter(se) en la cabeza (-> CABEZA)
	quitar(se) de la mollera	<i>v (col)</i>	Quitar(se) de la cabeza (-> CABEZA).
MORRO	a morro	<i>adv (col)</i>	Aplicando directamente los labios al líquido o a la botella. Con el v beber .
	arrugar (o torcer) el morro	<i>v (col)</i>	Poner mala cara. Tb fig.
	asomar [alguien] el morro [por un lugar]	<i>v (col)</i>	Aparecer [por él].
	beber a morro -> A MORRO.		
	caer(se) de morros	<i>v (col)</i>	Caer(se) golpeándose la cara.
	calentar el morro [a alguien la bebida]	<i>v (col)</i>	Animar[le].
	2 calentar el morro [a alguien]	<i>v (col)</i>	Pegar[le] o golpear[le]

	calentársele el morro [a alguien]	v (col)	Animarse por la bebida.
	2 calentársele el morro [a alguien]	v (col)	Calentársele la boca (-> BOCA)
	dar el morro	v (col)	Dar la cara (-> CARA)
	dar en los morros [a alguien]	v (col)	Fastidiar[le] haciendo ostentación de algo.
	darse el morro	v (col)	Besarse en la boca.
	de morros (o, raro, de morro)	adv (col)	En situación de enfado. Frec con los vs estar o ponerse .
	hacer morritos -> PONER MORRITOS		
	partir (o romper) los morros [a alguien]	v (col)	Partir[le] la cara, o dar[le] un puñetazo. Gralm en amenazas.
	partirse (o romperse) los morros	v (col)	Sufrir un golpe muy fuerte en la cara.
	pasar [algo] por los morros (o por el morro)	v (col)	Hacer ostentación [de ello] para fastidiar.
	poner (o hacer) morritos [a alguien]	v	Hacer[le] gestos expresivos con la boca, esp. de enfado o de besos.
	ponerse de morro(s) -> DE MORROS.		
	por el morro	adv (juv)	Gratis o por la cara.
	2 por el morro	adv (juv)	Por la cara, o sin aportar ningún mérito o esfuerzo.
	romper los morros -> PARTIR LOS MORROS		
	romperse los morros -> PARTIRSE LOS MORROS		
	sobar [a alguien] el morro (o los morros)	v (col)	Pegar[le] o golper[le] en la cara. Gralm en amenazas.
	tener morro	v (col)	Tener caradura o frescura. Frec en la constr tiene un morro que se lo pisa (-> PISAR)
MUELA	echar muelas	v (col)	Sentir o mostrar gran disgusto o enfado. Gralm en la constr estar [alguien] que echa las muelas .
	haber echado [alguien] las muelas [en un lugar o en una catividad]	v (col)	Haber echado los dientes [en ellos] (-> DIENTE)
	reírse las muelas	v (col)	Desternillarse de risa.
MUI (tb MUY)	achanta la mui	v (jeg)	Callarse.
	irse de la mui	v (jerg)	Irse de la lengua (-> LENGUA)
MÚSCULO	no mover un músculo	v	Permanecer impasible. Con intención ponderativa. En lugar de MOVER puede aparecer otro v equivalente.

NARIZ	arrugar la nariz	<i>v (col)</i>	Mostrar repugnancia o disgusto, gralm haciendo el gesto de arrugar la nariz.
	asomar las narices (o la nariz)	<i>v (col)</i>	Aparecer, esp. para curiosear. Frec con un compl de lugar con POR o EN.
	como una patada en las narices	<i>adv (col)</i>	Muy mal. Con el v sentar u otro equivalente.
	con un palmo (o dos, o tres, palmos) de narices	<i>adv (col)</i>	Con un chasco o decepción. Con los vs dejar o quedarse .
	dar [algo a alguien] en la nariz (o, raro, en las narices)	<i>v (col)</i>	Presentarse[le] como sospecha.
	dar con la puerta en las narices [a alguien]	<i>v (col)</i>	Cerrar bruscamente la puerta [ante él], impidiendo[le] el paso
	dar con la puerta en las narices [a alguien]	<i>v (col)</i>	Desairar[le], o negar[le] bruscamente lo que pide o lo que quiere.
	dar de narices -> DARSE DE NARICES		
	dar [a alguien] en las narices	<i>v (col)</i>	Desairar[le] o fastidiar[le]
	2 -> EN LA NARIZ		
	dar(se) de narices [con, contra, en o sobre una cosa]	<i>v (col)</i>	Estrellarse [contra ella].
	2 darse de narices [con una pers. o cosa]	<i>v (col)</i>	Encontrarse inesperadamente [con ella].
	de dos pares de narices -> DE NARICES		
	delante de las narices -> EN LAS NARICES		
	de las narices	<i>adj (col)</i>	Se emplea siguiendo a un n o adj sustantivado para marcarlos despectivamente.
	de narices (o de tres pares de narices, o, más raro, de dos pares de narices)	<i>adj (col)</i>	Extraordinario o sumamente grande. Tb adv intensificador.
	en las narices (o delante de las narices) [de alguien]	<i>adv (col)</i>	En [su] presencia. Con intención enfática.
	2 en las narices [de una pers. o cosa]	<i>adv (col)</i>	A muy poca distancia [de ella]. Con intención enfática.
	hasta las narices	<i>adv (col)</i>	En situación de hartura o cansancio total. Gralm en la constr estar hasta las narices [de alguien o algo]. Tb sin compl, por consabido.

hinchar (o, más raro, inflar) [a alguien] las narices	<i>v (col)</i>	Hacer[le] perder la paciencia, o enfurecer[le].
hinchársele (o, ás raro, inflársele) [a alguien] las narices	<i>v (col)</i>	Perder [alguien] la paciencia, o enfurecerse.
importar [algo] tres narices (o tres pares de narices) [a alguien]	<i>v (col)</i>	No importar[le] en absoluto.
inflar(se) las narices -> HINCHAR(SE) LAS NARICES		
manda narices -> TÓCATE LAS NARICES		
meter [alguien] la nariz (o las narices) [en algo]	<i>v (col)</i>	Entrometerse [en ello].
nariz de caballete	<i>f</i>	Nariz que tiene una prominencia a media altura.
ni narices	<i>(col)</i>	Fórmula que se usa como refuerzo de una expresión negativa, frec iniciada por NI. Frec en la constr ni + n + ni narices.
no haber más narices	<i>v (col)</i>	No haber más remedio.
no ver [alguien] más allá de sus narices	<i>v (col)</i>	Ser muy corto de vista.
2 no ver [alguien] más allá de sus narices	<i>v (col)</i>	Ser poco perspicaz.
pasar (restregar, refrotar o refregar) [algo a alguien] por las narices	<i>v (col)</i>	Mostrar[selo] o repetir[selo] con insistencia para fastidiar[le], humillar[le] o dar[le] envidia.
por las narices	<i>adv (col)</i>	Expresa rechazo ante lo que se enuncia a continuación.
por narices	<i>adv (col)</i>	A la fuerza o porque sí.
qué narices	<i>interj (col)</i>	Expresa enfado o protesta.
qué + n + ni qué narices	<i>fórm or (col)</i>	Manifiesta rechazo vehemente hacia lo expresado en el n, que gralm se acaba de mencionar.
refregar, refrotar, restregar por las narices -> PASAR POR LAS NARICES.		
romper las narices [a alguien]	<i>v (col)</i>	Golpear[le] en la cara. Gralm en frases de amenaza.
romperse [alguien] las narices	<i>v (col)</i>	Darse un golpe de frente o estrellarse.
2 romperse [alguien] las narices	<i>v (col)</i>	Estrellarse o fracasar.
salirle (algo a alguien) de las narices	<i>v (euf, col)</i>	antojarse[le].

	tener (o mandar) narices [algo]	<i>v (euf, col)</i>	Ser sorprendente o llamativo. Se usa con intención enfática, gralm comentando algo negativo.
	tocar las narices	<i>v (euf, col)</i>	Molestar o fastidiar.
	tocarse las narices	<i>v (euf, col)</i>	No hacer nada de provecho.
	2 tocarse las narices	<i>v (euf, col)</i>	En imperat, se usa para manifestar rechazo despectivo a alguien.
	tócate las narices (o manda narices)	<i>interj (col)</i>	Expresa admiración ante algo negativo.
	unas narices	<i>interj (col)</i>	Expresa negación con desprecio a lo que se acaba de oír.
NERVIO	alterar (o atacar, o crispas) los nervios [a alguien] (o ponerle los nervios de punta)	<i>v (col)</i>	Poner[le] nervioso o excitado. Tb sin compl de pers. A veces, en lugar de ci va un compl de posesión.
	alterársele (o crispársele) [a alguien] los nervios (o ponérsele los nervios de punta)	<i>v (col)</i>	Excitarse o ponerse nerviosa [esa pers.]
	atacado de los nervios	<i>adj (col)</i>	Muy nervioso o excitado.
	con los nervios de punta	<i>adv (col)</i>	En estado nerviosos o excitado.
	de los nervios	<i>adj (juv)</i>	Nervioso o excitado. Gralm con vs como estar o poner(se) .
	guerra de nervios	<i>f</i>	Tensión a que se somete al adversario a fin de minar su resistencia moral.
	manejo de nervios	<i>m</i>	Se usa en constr como estar hecho un manejo de nervios o ser un manejo de nervios, para ponderar el nerviosismo, gralm ocasional, de una pers. o animal.
	perder los nervios	<i>v</i>	Perder la calma o la serenidad.
	ser (un) puro nervio	<i>v (col)</i>	Ser muy activo e inquieto.
	tener los nervios de punta	<i>v (col)</i>	Estar nervioso o excitado.
NEURONA	patinarle las neuronas [a alguien]	<i>v</i>	Pensar [esa pers.] con falta de claridad o de cordura.
	secársele las neuronas [a alguien]	<i>v (col)</i>	Quedarse sin capacidad para pensar, o para hacerlo con cordura.
NIÑA	la niña de sus+ojos	<i>f</i>	Se usa en constrs de sent comparativo para ponderar el cariño o el aprecio hacia alguien o algo.
OÍDO	abrir (o aguzar) los oídos	<i>v</i>	Escuchar con atención.
	al oído	<i>adv</i>	Junto al oído del oyente y normalmente en voz muy baja. Gralm con los vs decir o hablar .
	2 al oído (o de oído)	<i>adv</i>	A través del sentido del oído, sin otra confirmación.
	cerrar los oídos [a algo]	<i>v</i>	Negarse a escuchar[lo] o a atender[lo].

dar oídos -> PRESTAR OÍDOS		
decir al oído -> AL OÍDO [1]		
de oído	<i>adv</i>	Solo por conocimiento auditivo, sin estudios especiales. Normalmente referido a música.
2 de oído	<i>adv</i>	De oídas (sin otro conocimieto que el haber oído hablar de alguien o algo).
duro (o torpe) de oído	<i>adj</i>	Sordo.
entrarle [a alguien una cosa] por un oído y salirle por el otro	<i>v (col)</i>	No prestar [esa pers.] ninguna atención [a lo que se le dice].
hablar al oído -> AL OÍDO [1]		
hacer oído	<i>v (reg)</i>	Prestar atención para oír.
hacer oídos sordos (o, lit, de mercader) [a algo]	<i>v</i>	No prestar[le] atención. Tb sin compl.
llegar [una cosa] a oídos [de alguien]	<i>v</i>	Enterarse [esa pers. de esa cosa] de un modo indirecto.
oído al parche	<i>fórm or (col)</i>	Se emplea para recomendar atención.
oído de tísico	<i>m</i>	Oído muy fino.
prestar (o dar) oídos (o, más raro, oído) [a algo, esp. a lo que alguien dice]	<i>v</i>	Prestar[le] atención o dar[le] acogida favorable.
2 prestar (o dar) oídos (o, más raro, oído)[a alguien]	<i>v</i>	Prestar atención o dar acogida favorable a lo que dice.
regalar los oídos (o, más raro, el oído) [a alguien]	<i>v</i>	Adular[le] o decir[le] algo que le ha de complacer.
ser todo oídos	<i>v (col)</i>	Escuchar con suma atención. TODO puede permanecer invariable o concordar con el suj.
silbarle (o sonarle, o zumbarle) los oídos [a alguien]	<i>v</i>	Se dice cuando esa pers. Es objeto de comentarios, favorables o desfavorables, en su ausencia.
torpe de oídp -> DURO DE OÍDO		
OJO		
abrir [alguien] los ojos	<i>v (lit)</i>	Nacer.
2 abrir [alguien] los ojos	<i>v</i>	Descubrir algo que debía saber, o desengañarse.
3 abrir los ojos [a alguien]	<i>v</i>	Descubrir[le] algo que debería saber, o desengañar[le]. A veces referido a perss. cuya inocencia se desea preservar ante la realidad de la vida.
4 abrir [alguien] los ojos [a algo]	<i>v</i>	Mirar[lo] o prestar[le] a tención

5 abrir [a alguien] los ojos [a algo]	v	Descubrirse[lo] o dárse[lo] a conocer.
abrir ojos como platos -> OJOS COMO PLATOS		
abrísele [a alguien] los ojos (o abrirse los ojos [de alguien])	v	Descubrir[esa pers.] algo que debía saber, o desengañarse.
a cierra ojos -> CON LOS OJOS CERRADOS [1]		
alegrar el ojo	v (col)	Causar placer a la vista.
andar(se) (o estar) con ojo (o con cien ojos)	v	Andar (o estar) con atención o cuidado.
a ojo	adv	Por aproximación. Frec. con el v calcular. Tb (col) a ojo de buen cubero.
a ojo desnudo	adv	Sin gafas u otro instrumento óptico.
a ojos [de alguien]	adv	Según la consideración o el punto de vista [de esa pers.].
a ojos cerrados -> CON LOS OJOS CERRADOS.		
a ojos ciegos -> CON LOS OJOS CERRADOS [1].		
a ojos vistas (o, más raro, vista)	adv	De manera evidente.
benditos los ojos -> DICHOSOS LOS OJOS.		
caérsele [a alguien] la venda de los ojos (o, más raro, caer la venda de los ojos [de alguien])	v	Perder la ofuscación o ceguera mental. A veces, simplemente, caérsele la venda.
calcular a ojo -> A OJO		
cerrar el ojo (o los ojos)	v (col)	Morir.
2 -> PEGAR OJO		
cerrar los ojos [ante algo]	v	No querer reconocer[lo] o enterarse [de ello]. Esp referido a una verdad desagradable.
2 cerrar los ojos	v	Decidirse a hacer una cosa dejando a un lado los inconvenientes.
cerrar (un) ojo -> PEGAR OJO		
cobrar un ojo de la cara -> UN OJO DE LA CARA		
coger entre ojos [a alguien]	v (col)	Coger[le] antipatía.
comer(se) (o devorar) con los ojos [a alguien o algo]	v	Mirar[lo] intensamente con muestras de deseo.

con buenos (o malos) ojos	<i>adv</i>	Con (o sin) simpatía o agrado. Normalmente con los vs ver o mirar .
con los ojos abiertos (o con un ojo abierto, o con un ojo cerrado y otro abierto)	<i>adv</i>	En actitud vigilante. Con el v dormir u otro equivalente.
con los ojos a cuadros	<i>adv (col)</i>	En estado de gran asombro. Gralm con vs como dejar o quedarse .
con los ojos cerrados (o a ojos cerrados, o más raro, a cierra ojos, o a ojos ciegos)	<i>adv</i>	Sin dudarlo.
2 con los ojos cerrados (o a ojos cerrados)	<i>adv</i>	Se usa para ponderar el perfecto conocimieto de algo.
con los ojos en blanco -> LOS OJOS EN BLANCO		
con malos ojos -> CON BUENOS OJOS		
con otros ojos	<i>adv</i>	Con otra actitud. Gralm con vs como mirar o ver .
con sus+ (propios) ojos (o, más raro, por sus+ (propios) ojos)	<i>adv</i>	Personalmente. Con el v ver u otro equivalente.
con un ojo abierto (o con un ojo cerrado y otro abierto) -> CON LOS OJOS ABIEROS		
costar un ojo de la cara -> UN OJO DE LA CARA		
cuatro ojos	<i>m y f (col, humorist)</i>	Pers. con gafas. Usado como sg.
dejar con los ojos a cuadros -> CON LOS OJOS A CUADROS		
dejarse los ojos -> QUEMARSE LOS OJOS		
devolver ojo por ojo	<i>v</i>	Devolver el mismo daño que se ha recibido. Frec. Se añade y diente por diente .
devorar con los ojos -> COMER(SE) CON LOS OJOS.		
dichosos los ojos (o, más raro, benditos los ojos)	<i>interj (col)</i>	Se usa para manifestar el agrado que supone volver a ver a alguien. A veces con matiz irónico, reprochando a esa pers. Una ausencia prolongada. A veces con el incremento que te ven .
¿dónde tienes los ojos? -> ¿NO TIENES OJOS EN LA CARA?		
dormir con los ojos abiertos -> CON LOS OJOS ABIERTOS		
echar chiribitas por los ojos [alguien]	<i>v (col)</i>	Tener[los] muy brillantes. Gralm alude a que la causa es la cólera, la excitación o el nerviosismo.
echar chispas por los ojos [alguien]	<i>v (col)</i>	Tener[los] muy brillantes. Gralm alude a que la causa es la cólera, la excitación o el nerviosismo.
echar el ojo [a alguien o algo]	<i>v (col)</i>	Escoger[lo] mentalmente para algún propósito.

echar el ojo (o, más raro, los ojos) encima (o poner los ojos encima) [a alguien, esp. a quien se desea ver]	v (col)	Ver[le], o echar[le] la vista encima. Frec en constr negat.
echar fuego por los ojos	v	Manifestar en el semblante gran furor.
echar lumbre por los ojos	v	Mostrar en la mirada una gran furia o pasión.
echar un ojo [a una cosa]	v (col)	Examinar[la] someramente.
2 echar un ojo [a una pers. o cosa]	v (col)	Prestar[le] algún cuidado o vigilancia.
el ojo (o, frec, ojito) derecho [de una pers.]	m (col)	La pers. Más estimada [por ella]. Frec con el v ser .
empeñar hasta los ojos -> HASTA LOS OJOS		
en blanco	adv	De manera que casi se ve solo el blanco del ojo. Gralm en constrs como (con) los ojos en blanco o poner los ojos en blanco .
en el ojo del huracán	adv	En el centro de un conflicto.
entrar por los ojos (o por el ojo (derecho) [a alguien una pers. o cosa]	v	Gustar[le], esp. pPor su aspecto.
en un abrir y cerrar de ojos	adv	Rapidísimamente.
estar con ojo (o con cien ojos) -> ANDAR CON OJO		
hasta los ojos	adv (col)	Podera el alto grado en que se produce algo. Frec dependiendo del v empeñar , que a veces puede quedar implícito
írsele [a uno] los ojos [tras, detrás de, por, a, o hacia, una pers. o cosa]	v (col)	Atraer [esa pers. o cosa] su atención intensamente.
llenar el ojo [a alguien]	v (col)	Gustar[le] o resultar[le] agradable.
los ojos en blanco, o poner los ojos en blanco		De manera que casi se ve solo el blanco del ojo.
luz de mis+ ojos	f (lit)	Se usa para dirigirse a oreferirse a alguien ponderando el cariño que se le tiene.
meter [a una pers. o cosa] por los ojos [a alguien]	v (col)	Ponderár[sela] o hacer que se fije [en ella].
mirar con buenos (o malos) ojos -> CON BUENOS (o MALOS) OJOS.		
mirar con ojos tiernos -> PONER LOS OJOS TIERNOS.		
mirar con otros ojos -> CON OTROS OJOS.		
mirar de mal ojo	v (lit, raro)	Mirar con malos ojos (-> CON MALOS OJOS)

mirarse en los ojos [de alguien]	<i>v (lit)</i>	Querer[le] mucho.
no es nada lo del ojo	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para comentar la gravedad de algo a lo que otro no da importancia.
no lo verán sus+ ojos	<i>fórm or</i>	Se usa para negar enfáticamente la posibilidad de que se cumpla algo futuro que se acaba de mencionar.
no quitar ojo [a una pers. o cosa] (o no quitar los ojos [de ella], o no quitarle los ojos de encima, o no quitarle (el) ojo de encima)	<i>v (col)</i>	No dejar de mirar[la].
2 no quitar ojo [a una pers. o cosa] (o no quitar los ojos [de ella], o no quitarle los ojos de encima, o no quitarle (el) ojo de encima)	<i>v (col)</i>	No dejar de vigilar[la].
no tener ojos más que para (o tener ojos solo para) [una pers. o cosa]	<i>v (col)</i>	Estar pendiente [de ella] o absorto en su contemplación. Tb fig.
¿no tienes ojos en la cara? (o ¿dónde tienes los ojos?, o ¿para qué quieres los ojos?)	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para comentar la incapacidad para percibir algo que salta a la vista.
no ver más que por los ojos [de alguien]	<i>v (col)</i>	Querer mucho [a esa pers.], estando pendiente [de ella].
ojo a la fune- rala	<i>m (col)</i>	Ojo amoratado, esp. a consecuencia de un golpe.
ojo avizor	<i>adv</i>	Alerta.
ojo clínico	<i>m</i>	Perspicacia o sagacidad.
ojo inyectado en sangre	<i>m</i>	Ojo congestionado, o que presenta una acumulación anormal de sangre. Normalmente en pl y aludiendo al estado de ira o enojo.
ojo por ojo	<i>adv</i>	Devolviendo el mismo daño que se ha recibido. Tb sustantivado como n m. Frec se añade y diente por diente .
ojos como platos	<i>m pl (col)</i>	Ojos muy abiertos, esp. a causa de la sorpresa o del insomnio. Frec con el v abrir .
ojos de carne- ro degollado (o a medio morir)	<i>adj (col, desp)</i>	[tb cara] de expresión triste o melancólica. Frec rreferido a un hombre enamorado. A veces en lugar de OJOS o CARA puede aparecer otro n equivalente.
ojos de corde- ro degollado	<i>adj (col, desp)</i>	[tb cara] de carnero degollado. A veces en lugar de OJOS o CARA puede aparecer otro n equivalente.
ojos de perro apaleado	<i>adj</i>	[tb cara] de expresión triste y suplicante.

ojos de ternero degollado (o, más raro, de ternero)	<i>adj (col, desp)</i>	[o cara] de carnero degollado -> OJOS O CARA DE CARNERO DEGOLLADO
ojos redondos	<i>m pl (col)</i>	Ojos muy abiertos, esp. a causa de la sorpresa o el asombro. Frec con el v poner .
¿para qué quieres los ojos? -> ¿NO TIENES OJOS?		
pegar (o, más raro, cerrar) ojo (o el ojo, o un ojo, o los ojos)	<i>v (col)</i>	Dormir, o conciliar el sueño. Gralm en constr negat.
poner [algo a alguien] delante de los ojos	<i>v</i>	Hacer que [lo] vea o repare [en ello].
poner los ojos [en una pers. o cosa]	<i>v</i>	Fijarse [en ella] con intención de hacerla suya.
poner los ojos a cuadros	<i>v (col)</i>	Dar muestras de gran asombro.
poner los ojos en blanco	<i>v</i>	Dar muestras muestras de gran admiración, frec realizando el acto físico de poner los ojos en blanco (-> BLANCO)
poner los ojos encima -> ECHAR EL OJO ENCIMA.		
poner los ojos redondos -> OJOS REDONDOS.		
poner los ojos tiernos [a una pers.] (o mirar[la] con ojos tiernos)	<i>v (col)</i>	Mostrarse enamorado [de ella].
poner los ojos bellidos	<i>adv (lit, raro)</i>	Por la cara o de balde.
poner [a alguien] una venda en (o sobre) los ojos (o poner una venda en (o sobre) los ojos [de alguien])	<i>v</i>	Hacer que no se dé cuenta de las cosas o que no las perciba con claridad.
por sus (propios) ojos -> CON SUS (PROPIOS) OJOS		
quedarse con los ojos a cuadros -> CON LOS OJOS A CUADROS.		
quemarse (o dejarse) los ojos	<i>v</i>	Trabajar intensamente en tareas que exigen esfuerzo visual, esp. leer o estudiar.
quitar (o arrancar) [a alguien] la venda de los ojos	<i>v</i>	Hacer que se dé cuenta de las cosas o que las perciba con claridad.
salir de ojo	<i>v (reg)</i>	Saltar a la vista, o ser evidente.
seguir con los ojos [a alguien o algo que se desplaza]	<i>v</i>	Mantener fija la mirada [sobre ellos].
ser el ojo (u ojito) derecho -> EL OJO (u OJITO) DERECHO		

	tener de ojo [a alguien]	<i>v (raro)</i>	Sentir recelo [de él].
	tener ojos solo para -> NO TENER OJOS MÁS QUE PARA.		
	traer (o tener) entre ojos [a alguien]	<i>v</i>	Sentir recelo o antipatía [hacia él].
	un ojo de la cara	<i>m (col)</i>	Un precio muy elevado. Con vs como costar, cobrar u otro equivalente.
	ver con buenos (o malos) ojos -> CON BUENOS (o MALOS) OJOS.		
	ver con otros ojos -> CON OTROS OJOS.		
	ver la paja en el ojo ajeno (y no ver la viga en el propio)	<i>v</i>	Fijarse en los defectos ajenos y no en los propios, que son mayores.
OMBLIGO	el ombligo del mundo	<i>m</i>	El centro o lo más importante del mundo. Frec con intención desp, con vs como creerse o considerarse.
	encogérsele (o arrugársele) [a uno] el ombligo	<i>v (col)</i>	Entrar[le] temor o desánimo.
	mirarse el ombligo	<i>v (col)</i>	Complacerse en la contemplación de sí mismo.
OREJA	agachar las orejas -> BAJAR LAS OREJAS		
	aguzar la oreja	<i>v</i>	Prestar atención.
	asomar (o enseñar) [a alguien] la oreja (o vérselo [a alguien] la oreja)	<i>v (col)</i>	Dejar ver involuntariamente [esa pers.] su verdadera manera de ser o sus propósitos.
	2 asomar (o enseñar) [algo] la oreja	<i>v</i>	Dejarse ver.
	3 asomar (o enseñar) [alguien] la oreja [de algo]	<i>v</i>	Dejar ver [esa cosa].
	bajar (o agachar) las orejas	<i>v (col)</i>	Ceder con humildad. En un discusión o ante una reprensión.
	calentar las orejas [a alguien]	<i>v (col)</i>	Castigar[le] o reprender[le].
	2 calentar las orejas [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hablar[le] insistentemente para convencer[le] o para influir[le].
	con las orejas gachas	<i>adv (col)</i>	En actitud triste o humilde.
	de las orejas -> POR LAS OREJAS		
	de oreja a oreja	<i>adj (col)</i>	[Boca o sonrisa] muy amplia.
	2 de oreja a oreja	<i>adv (col)</i>	Con una sonrisa muy amplia.
	de una oreja -> POR LAS OREJAS		
	duro de oreja	<i>adj (raro)</i>	Sordo, o duro de oído.

	enseñar la oreja -> ASOMAR LA OREJA	
	hasta las orejas	<i>adv (col)</i> Completamente. Gralm en constr como meterse hasta las orejas .
	2 hasta las orejas	<i>adv (col)</i> En situación de completamente lleno.
	3 hasta las orejas	<i>adv (col)</i> En situación de completamente harto o cansado.
	la mosca detrás de (o tras, o en) la oreja	<i>f (col)</i> Recelo o desconfianza. En constr como estar con la mosca (o tener la mosca , o ponérsele [a alguien] la mosca) detrás de (o tras , o en) la oreja .
	llevar por las orejas -> POR LAS OREJAS	
	meterse hasta las orejas -> HASTA LAS OREJAS [1]	
	mojar la oreja [a alguien]	<i>v (col)</i> Aventajar[le] o superar[le] ampliamente.
	orejas de soplillo	<i>f pl</i> Orejas grandes y salientes.
	planchar la oreja	<i>v (col)</i> Dormir.
	poner la oreja	<i>v (col)</i> Escuchar a escondidas o disimuladamente.
	2 poner la oreja	<i>v (col)</i> Escuchar.
	poner las orejas coloradas [a alguien]	<i>v (col)</i> Reprender[le] avergonzando[le].
	ponérsele la mosca detrás de la oreja -> LA MOSCA DETRÁS DE LA OREJA.	
	por las orejas (o de las orejas, o de una oreja)	<i>adv (col)</i> A la fuerza. Con vs como traer o llevar .
	salirle (o salirle) [algo a alguien] por las orejas	<i>v (col)</i> Rebosar[le] o ser muy abundante [en él].
	tirar de la oreja a Jorge	<i>v (col, raro)</i> Jugar a las cartas.
	traer por las orejas -> POR LAS OREJAS	
	verle las orejas al lobo	<i>v (col)</i> Darse cuenta de la inminencia de un mal.
	2 verle las orejas al lobo	<i>v (col)</i> Intuir la inminencia de la muerte.
	vérsela la oreja -> ASOMAR LA OREJA [1]	
OVARIO	hasta los ovarios	<i>adv (vulg)</i> En situación de hartura o cansancio total. Referido a mujer. Gralm en la constr estar hasta los ovarios .
	salirle de los ovarios (o, raro, pasarle por los ovarios) [algo a una mujer]	<i>v (vulg)</i> Antojársele[le].
	tener [una mujer] los ovarios bien puestos	<i>v (vulg)</i> Tener valor.

	un par de ovarios	<i>m (vulg)</i>	Se usa para simbolizar el valor de una mujer.
PALMA	como la palma de la mano	<i>adv (col)</i>	Con aspecto totalmente liso. Frec siguiendo a liso o llano .
	2 como la palma de la (o su+) mano	<i>adv (col)</i>	Perfectamente o con todo detalle. Con el v conocer y referido a lugar.
	dar palmas con las orejas	<i>v (col)</i>	Dar muestras de gran alegría.
	en palmas	<i>adv (col, raro)</i>	En palmitas (-> PALMITAS)
	palmas de tango	<i>f pl</i>	Palmas acompasadas con que el público manifiesta protesta de carácter burlón.
	tocar (o batir, o hacer) palmas	<i>v</i>	Golpear repetidamente una palma de la mano contra otra, esp. para aplaudir o marcar un ritmo.
PANZA	como gato panza arriba	<i>adv (col)</i>	Con todas sus fuerzas o desesperadamente. Con vs como defenderse o resistir .
	(de) panza de burra (o burro)	<i>adj</i>	Gris oscuro. Gralm referido al cielo nublado.
	panza arriba	<i>adv (col)</i>	Reposando o yaciendo sobre el dorso.
PAPO	hablar de papo	<i>v (col)</i>	Farolear o presumir.
PATA	a cuatro patas	<i>adv</i>	Apoyando en el suelo las manos y los pies.
	a la pata coja (o, más raro, a pata coja)	<i>adv</i>	Con una pierna encogida y saltando sobre la otra.
	a la pata la llana	<i>adv (col)</i>	Llanamente o sin artificio.
	a pata (o, frec, a patita)	<i>adv (col)</i>	Andando.
	a pata coja-> A LA PATA COJA		
	a pata suelta	<i>adv (col, raro)</i>	A pierna suelta (-> PIERNA).
	a patita -> A PATA		
	bailar en una pata	<i>v (col, raro)</i>	Estar muy contento.
	cagarse por la pata abajo -> POR LA PATA ABAJO		
	como la pata de un romano -> MÁS QUE LA PATA DE UN ROMANO.		
	con las patas colgando	<i>adv (reg)</i>	En gran desconcierto. Con los vs dejar o quedarse .
	de pata negra (o, frec, pata negra)	<i>adj</i>	[Jamón] de cerdo ibérico, de pezuña negra, que se considera de calidad superior. Tb n m.
	2 de pata negra (o, frec, pata negra)	<i>adj (col)</i>	De calidad superior.
	dejar con las patas colgando -> CON LAS PATAS COLGANDO		
	descender de la pata del Cid	<i>v (col)</i>	Ser de origen noble. En lugar de DESCENDER puede aparecer otro v equivalente.
	echar la pata [a alguien o algo]	<i>v (col)</i>	Garnar[lo] o aventajar[lo]. Tb echar la pata encima .
	estar más liado que la pata de un romano -> MÁS QUE LA PATA DE UN ROMANO.		

	estirar la pata	<i>v (col)</i>	Morirse.
	irse por la pata abajo	<i>v (col)</i>	Perder [alguien] momentaneamente el control de sus necesidades fisiológicas. Referido a orinar o defecar. Tb irse por las patas abajo o la pata abajo , o las patas abajo .
	mala pata	<i>f (col)</i>	Mala suerte.
	2 mala pata	<i>f (col)</i>	Falta de gracia.
	más que la pata de un romano (o como la pata de un romano)	<i>(col, humo-ríst)</i>	Constr de sent comparativo usada para ponderar lo liado que está alguien o algo. Gralm en la constr estar más liado que la pata de un romano .
	mearse por la pata abajo -> POR LA PATA ABAJO		
	metedura de pata	<i>f (col)</i>	Acción de meter la pata.
	meter la pata	<i>v (col)</i>	Actuar de manera inoportuna o inconveniente
	parsarse por debajo de la pata [algo]	<i>v (col)</i>	No tener ninguna dificultad [para ello].
	pata de banco	<i>f (col, raro)</i>	Salida de pata de banco (-> SALIDA).
	pata negra -> DE PATA NEGRA		
	patas arriba	<i>adv (col)</i>	En posición invertida, con lo de abajo arriba.
	2 patas arriba	<i>adv (col)</i>	En situación totalmente cambiada.
	3 patas arriba	<i>adv (col)</i>	En completo desorden.
	poner de patas (o, más frec, de patitas) en la calle [a alguien]	<i>v (col)</i>	Despedir[le] o echar[le].
	por la pata abajo	<i>adv (vulg)</i>	De manera involuntaria o sin control. Con los v mearse o cargarse . Tb por las patas abajo , o más raro, la pata abajo , o las patas abajo , o pata abajo , o patas abajo .
	quedarse con las patas colgando -> CON LAS PATAS COLGANDO.		
	salir por patas	<i>v (col)</i>	Salir corriendo, esp. para huir.
	tirar las patas por alto -> ECHAR LAS PATAS POR ALTO.		
PATILLA	de patilla	<i>adv (reg)</i>	De raíz.
	patilla de hacha (o de boca de hacha)	<i>f</i>	Patilla que se ensancha en la parte de la mejilla.
PECHO	abrir el pecho	<i>v (lit)</i>	Abrir el corazón o hablar con sinceridad.
	a lo hecho, pecho	<i>fórm or</i>	Se usa para instar a afrontar las consecuencias de una acción equivocada.
	a pecho descubierto	<i>adv</i>	Sin ayuda o defensa. Tb adj.
	caja del pecho	<i>f (col)</i>	Pecho (parte del cuerpo que contiene el corazón y los pulmones) Tb (jerg) caja de cambio(s) .
	como a un niño de pecho	<i>adv (col)</i>	Expresivo. Enteramente y con toda facilidad. Con el v engañar u otro equivalente.
	criar [una mujer a alguien] a sus pechos	<i>v</i>	Amamantar[le].
	2 criar [una pers. a otra] a sus pechos	<i>v</i>	Formar[la] y educar[la].

dar el pecho [una mujer a alguien]	v	Amamantar[le]
darse golpes de pecho -> GOL- PE DE PECHO		
darse [alguien] con un canto en los pechos	v (col, raro)	Considerarse muy satisfecho por obtener algo mejor de lo que podía esperar (lo mismo que darse con un canto en los dientes)
del pecho	adv (pop)	De tuberculosis pulmonar. En constr como enfermo , o enfermar , del pecho , estar del pecho .
de pechos	adn (lit, raro)	Apoyando los brazos y el pecho.
do de pecho	m	Nota más aguda que puede dar un tenor. Gralm con el v dar .
2 do de pecho	m	Acción extraordinaria que requiere el máximo esfuerzo y supone una exhibición de la propia capacidad. Normalmente con el v dar .
echarse [algo] a pechos	v (lit, raro)	Beber[lo] con ansia.
enfermar, enfermo del pecho -> DEL PECHO		
entre pecho y espalda	adv	Dentro del cuerpo o en el estómago.
2 entre pecho y espalda	adv	En situación de realizado.
estar del pecho -> DEL PECHO		
golpe de pecho	m (Rel crist)	acción de darse con el puño en el pecho, en señal de arrepentimiento. Gralm en la constr darse golpes de pecho .
meterse entre pecho y espal- da [algo que se come o se bebe]	v	Comerse[lo] o beberse[lo]. En lugar de METER puede aparecer otro v equivalente.
2 meterse entre pecho y espalda [algo que no se come o se bebe]	v	Realizar [respecto a ello] la acción que le es propia. En lugar de meter puede aparecer otro v equivalente.
nudo en el pecho	m	Opresión en el pecho, que impide respirar y que gralm es motivada por la angustia.
partirse el pecho (o, más raro, romperse el pecho) [por alguien o algo]	v	Luchar denodadamente [por ellos].
2 partirse el pecho [hacien- do algo]	v	Hacer[lo] con el máximo empeño.
3 partirse el pecho (de risa)	v	Reírse intensamente.
poner [a alguien] un puñal en el pecho	v	Coaccionar[le] fuertemente.
sacar pecho	v	Erguirse en actitud arrogante o de desafío.
2 sacar pecho	v	Adoptar una actitud arrogante o de desafío.
tomar [algo] a pecho (o, lit raro, a pechos)	v	Dar[le] importancia y obrar en consecuencia.

	2 tomar [algo] a pecho (o, lit raro, a pechos)	v	Romar[lo] con empeño.
PEDO	estar pedo	v (jeg)	Estar bajo los efectos del alcohol o de las drogas.
	pedo libre	m (col)	Abertura en la parte posterior de una prenda de vestir. Frec en la loc de pedo libre .
PELILLO	pelillos a la mar	fórm or (col)	Se usa para expresar la propuesta o el hecho de olvidar el pasado y reconciliarse.
	2 pelillos a la mar	fórm or (col)	Se usa para ponderar la poca importancia que tiene algo negativo que se acaba de mencionar, indicando que no vale la pena volver sobre ello.
PELÍN	ni un pelín (o un pelín)	pron (col)	Nada. Tb adv. En contr negat.
	por un pelín	adv	Por muy poco.
	un pelín	pron (col)	Un poco. Tb adv.
PELLEJO	dejarse el pellejo [en algo]	v (col)	Poner [en ello] mucho esfuerzo o trabajo.
	en el pellejo [de alguien]	adv (col)	En [sus] circunstancias. Gralm con los vs estar o ponerse .
	jugarse el pellejo	v (col)	Jugarse la vida. <i>En lugar de JUGARSE puede aparecer otro v equivalente, frec arriesgar.</i>
	no caber [alguien] en su pellejo	v (col)	Estar sumamente contento.
	no tener más que pellejo (o quedarse en el pellejo, o ser todo pellejo, o ser un pellejo)	v	Estar sumamente degado o consumido.
	perder el pellejo	v (col)	Perder la vida.
	salvar el pellejo	v (col)	Salvar la vida.
PELO	a cepillo (o, raro, en cepillo)	adj	[Pelo] muy corto y tieso que recuerda las cerdas de un cepillo. Tb adv Frec en la constr cortar el pelo a , o en cepillo .
	ahogar con un pelo	v	Se usa en constr como poderse ahogar [a alguien] con un pelo o ahogarse [alguien] con un pelo, para ponderar el grado de abatimiento o angustia de esa pers.
	al cero	adv	Hasta la raíz. Dicho del corte de pelo. Tb adj.
	al pelo	adv	En la dirección del pelo.
	2 al pelo	adj (admin)	De mismo color que el pelo de la cabeza. Gralm referido a cejas.
	3 al pelo	adv (col)	A la medida de la necesidad o del deseo. Gralm con vs como ir o venir .
	a medios pelos	adv (col)	En estado de mediana embriaguez.
	a pelo	adv (col)	Con la cabeza descubierta.
	2 a pelo	adv (col)	Sin ropa, o en total desnudez.
	3 a pelo (o en pelo)	adv	Sin aparejos de montar. Gralm con el v montar .
	4 a pelo	adv (col)	Sin nada que sirva de ayuda, protección o acompañamiento.
	5 a pelo (o, más raro, al pelo)	adv (col)	A cuento o con oportunidad. Con el v venir .
	así le luce el pelo -> LUCIR EL PELO		

caérsele el pelo [a al-guien]	<i>v (col)</i>	Recibir un castigo fuerte o sufrir una consecuencia negativa grave. Frec la forma en pasado tiene sent futuro.
cambiar pelo a pelo -> PELO A PELO		
carrera en pelo	<i>f (col)</i>	Carrera que se realiza a toda velocidad. Gralm con el v dar .
como (o más que) pelos hay (o tengo) en la cabeza		Constr de sent comparativo usada para ponderar gran cantidad.
con pelos y señales -> PELOS Y SEÑALES		
contarle los pelos al diablo (o a un conejo, o a un gato)	<i>v (col)</i>	Ser muy listo o astuto.
corrida en pelo	<i>f (col)</i>	Carrera a toda velocidad. Gralm con el v dar o equivalente. Tb fig.
cortar un pelo en el aire	<i>v (col)</i>	Ser muy astuto o perspicaz.
crecer el pelo -> LUCIR EL PELO.		
cuando (o hasta que) la(s) rana(s) críen pelo	<i>adv (col)</i>	Nunca
dar para el pelo [a al-guien]	<i>v (col)</i>	Dar[le] una paliza. Tb fig.
dejar pelos en la gatera	<i>v (col)</i>	Sufrir algunas consecuencias negativas.
de medio (o, más raro, poco) pelo	<i>adj (col)</i>	[Pers. o cosa] de poca clase o categoría.
de pelo en pecho	<i>adj (col)</i>	[Pers.] decidida y valiente. Normalmente referido a hombre.
de poco pelo -> DE MEDIO PELO		
echar buen pelo (o echar pelo)	<i>v (col)</i>	Prosperar.
2 echar buen pelo	<i>v (col)</i>	Mejorar de salud.
el pelo de la dehesa	<i>m (col)</i>	La rusticidad o tosquedad [de una pers. de origen rural]. Frec con el v perder .
en pelo -> A PELO [3]		
escapar por los pelos -> POR LOS PELOS [1]		
estar hasta los pelos (o hasta el último pelo) -> HASTA LOS PELOS		
hacer a pelo y (a) pluma	<i>v (Caza)</i>	Cazar todo tipo de animales, tanto mamíferos como aves.
2 hacer a pelo y (a) pluma	<i>v (col)</i>	Adaptarse a todo.
3 hacer a pelo y (a) pluma	<i>v (col)</i>	Ser bisexual.
hasta la punta del pelo (o de los pelos)	<i>adv (col)</i>	En situación de hartura o cansancio total. Gralm el v estar y un compl DE.

2 hasta la punta del pelo (o de los pelos)	<i>adv (col)</i>	Totalmente. Con intención ponderativa. Tb adj.
hasta la raíz del pelo (o del cabello)	<i>adv</i>	Se usa con los vs enrojecer o ruborizar para ponderar la intensidad con que estos se producen.
hasta los pelos (o hasta el último pelo)	<i>adv (col)</i>	En situación de hartura o cansancio total. Gralm en la constr estar hasta los pelos (o hasta el último pelo) [de alguien o algo]
ir al pelo -> AL PELO		
librarse por los pelos -> POR LOS PELOS [1]		
lucir (o, más raro, crecer) el pelo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Ir[le] la vida o los asuntos [de un modo determinado (compl adv)]. Frec en la constr así le+ luce el pelo, comentando irónicamente la mala situación de alguien.
más que pelos hay (o tengo) en la cabeza -> COMO PELOS HAY EN LA CABEZA		
medio pelo	<i>m (col)</i>	Medianía o mediocridad.
montar a (o en) pelo -> A PELO		
ni un pelo (o un pelo)	<i>pron (col)</i>	Nada. Tb adv. En constr negat.
no ser pelos de gorrino -> PELOS DE GORRINO		
no tener pelos en la lengua	<i>v (col)</i>	Decir sin miramientos lo que se piensa.
pelo a pelo	<i>adv (col)</i>	Uno por otro, sin añadido de ningún tipo. Con el v cambiar u otro de sent equivalente.
pelos de bruja	<i>m pl</i>	Pelos enredados o despeinados.
pelos de gorrino	<i>m pl (col, reg)</i>	Moco de pavo (-> MOCO). Normalmente en la constr no ser pelos de gorrino.
pelos y señales	<i>m pl (col)</i>	Pormenores y detalles. Gralm en la constr con pelos y señales.
perder el pelo de la dehesa -> EL PELO DE LA DEHESA.		
podeerse ahogar con un pelo -> AHOGAR CON UN PELO		
poner los pelos de punta [a alguien]	<i>v (col)</i>	Erizar[le] el cabello, esp. de miedo, impresión o repulsión. Frec con intención ponderativa.
2 poner los pelos de punta [a alguien]	<i>v (col)</i>	Horrorizar[le].
ponérsele [a alguien] los pelos de punta	<i>v (col)</i>	Erizársele el cabello, esp. De miedo, impresión o repulsión. Frec con intención ponderativa.
2 ponérsele [a alguien] los pelos de punta	<i>v (col)</i>	Horrorizarse [esa persona]
por los pelos	<i>adv (col)</i>	Por muy poco o con dificultades. Referido a algo que se pretendía y que ha estado a punto de no conseguirse. Frec con vs como escapar , librarse o salvarse .
2 por los pelos (o por un pelo)	<i>adv (col)</i>	Por muy poco. Referido a algo que ha estado a punto de no realizarse.
3 por los pelos	<i>adv (col)</i>	De manera forzada o con poca oportunidad. Gralm con el v traer .
soltarse el pelo	<i>v (col)</i>	Decidirse a hablar o actuar sin miramientos.

	tener pelos en los cojones (o en los huevos)	<i>v (reg, vulg)</i>	Ser un hombre adulto y valeroso.
	tirarse de los pelos	<i>v (col)</i>	Estar o mostrarse desesperado o arrepentido.
	tocar pelo	<i>v (Taur)</i>	Cortar [el torero] alguna oreja.
	2 tocar pelo	<i>v (col)</i>	Triunfar o alcanzar el éxito.
	3 tocar pelo	<i>v (col)</i>	Conseguir poder.
	tocar [a alguien] un pelo (de la ropa)	<i>v (col)</i>	Hacer[le] el más mínimo daño. Frec en frases de amenaza.
	tomadura de pelo	<i>f (col)</i>	Burla.
	tomar el pelo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Burlarse [de él].
	traer por los pelos -> POR LOS PELOS [3]		
	un pelo	<i>pron (col)</i>	Un poco. Tb adv.
	venir al pelo -> AL PELO [3] Y A PELO [5]		
	venir a pelo -> A PELO [5]		
	ver el pelo [a alguien]	<i>v (col)</i>	Ver[le]. Con intención de ponderar una presencia o una ausencia.
	y yo+ con estos pelos	<i>fórm or (col)</i>	Y yo sin haber hecho los preparativos necesarios.
PELOTA	de las pelotas	<i>adj (vulg)</i>	Extraordinario. Tb adv.
	de pelotas	<i>adj (vulg)</i>	Extraordinario. Tb adv.
	dos pelotas	<i>f pl (vulg)</i>	Se usa para simbolizar la hombría o el valor. Tb, más efáticamente, referido a una mujer.
	en pelotas	<i>adv (vulg)</i>	En pelota, o en total desnudez (-> PELOTA).
	estar mal de la pelota	<i>v (col)</i>	Estar mal de la cabeza, o estar loco. En lugar de ESTAR puede aparecer otro v equivalente.
	hasta las pelotas	<i>adv (vulg)</i>	Hasta los cojones, en situación de hartura o cansancio total.
	hinchar las pelotas [a alguien]	<i>v (vulg)</i>	hacer que pierda la paciencia y se enfurezca.
	mandar pelotas -> TENER PELOTAS [2]		
	ole (u olé) tus pelotas	<i>interj (vulg)</i>	Expresa admiración o aplauso.
	pasarse [algo] por las pelotas	<i>v (vulg)</i>	No dar[le] ninguna importancia o despreciar[lo] totalmente.
	poner las pelotas encima de la mesa	<i>v (vulg)</i>	Imponerse cuando hay discrepancia de pareceres.
	por pelotas	<i>adv (vulg)</i>	A la fuerza o sin motivo razonable.
	qué pelotas	<i>interj (vulg)</i>	Expresa enfado o protesta.
	salirle [algo a alguien] de las pelotas	<i>v (vulg)</i>	Antojárse[le].

	tener pelotas (o tener las pelotas bien puestas) [un hombre]	<i>v (vulg)</i>	Tener hombría o valor. Tb, más enfáticamente, referido a una mujer.
	2 tener (o mandar) pelotas [algo]	<i>v (vulg)</i>	Ser sorprendente o llamativo. Se usa con intención enfática comentando algo negativo.
	tocar las pelotas	<i>v (vulg)</i>	Molestar o fastidiar.
	tocarse las pelotas	<i>v (vulg)</i>	No hacer nada de provecho.
	tócate las pelotas	<i>interj (vulg)</i>	Expresa admiración ante algo negativo.
PENCA	tener pencas	<i>v (ref)</i>	Tener cara dura.
PERILLA	de perilla (o, pop, de perillas)	<i>adv (col)</i>	Muy bien o a propósito. Gralm con vs como ir o venir .
PERNETA	en pernetas	<i>adv (col)</i>	Con las piernas desnudas.
PESCUEZO	retorcer el pescuezo [a alguien]	<i>v</i>	Martar[le]. Frec en frases de amenaza.
PESTAÑA	alegrar la pestaña	<i>v (col)</i>	Causar placer a la vista.
	jugarse (hasta) las pestañas	<i>v (col)</i>	Apostar en el juego todo lo que se tiene.
	mojar la pestaña	<i>v (col)</i>	Llorar.
	perder (hasta) las pestañas	<i>v (col)</i>	Perder en el juego todo lo que se tiene.
	quemarse (o dejarse) las pestañas	<i>v</i>	Trabajar intensamente en tareas que exigen esfuerzo visual, esp. Leer o estudiar durante la noche.
PEZUÑA	meter la pazuña	<i>v (col, humorist)</i>	Meter la pata (-> PATA)
PICHA	hacer [a alguien] la picha un lío	<i>v (vulg)</i>	Hacer[le] un lío o embrollo.
	hacerse [alguien] la picha un lío	<i>v (vulg)</i>	Hacerse un lío o embrollo.
	hacérsele [a alguien] la picha un lío	<i>v (vulg)</i>	Hacerse [esa pers.] un lío o embrollo.
PICO	abrir (o despegar) el pico	<i>v (col)</i>	Hablar. Normalmente en constr negat.
	andar de picos pardos -> DE PICOS PARDOS		
	cerrar el pico	<i>v (col)</i>	Callarse.
	darle al pico	<i>v (col)</i>	Hablar o charlar.
	darse el pico	<i>v</i>	Rozarse el pico [dos aves o una con otra]
	2 darse el pico	<i>v (col)</i>	Besarse [dos pers. O una con otra]
	3 darse el pico	<i>v (humorist)</i>	Entenderse bien [con alguien]
	de picos pardos	<i>adv (col)</i>	En busca de una relación sexual ocasional con una prostituta. Tb referido a mujeres. Con vs como ir o andar .

2 de picos pardos	<i>adv (col)</i>	De juerga. Con vs como ir o andar .
despegar el pico -> ABRIR EL PICO		
hincar el pico	<i>v (col)</i>	Morir.
2 hincar el pico	<i>v (col)</i>	Dormirse.
3 hincar el pico	<i>v (col)</i>	Claudicar.
ir de picos pardos -> DE PICOS PARDOS		
irse del pico	<i>v (col)</i>	Decir [alguien] por imprudencia lo que debería o querría callar.
jarabe de pico	<i>m (col, humorist)</i>	Labia o locuacidad persuasiva, normalmente con intención de engañar.
llevar en el pico [a alguien]	<i>v (col)</i>	Sacar[le] mucha ventaja. Frec en juegos de cartas.
mantener el pico cerrado	<i>v (col)</i>	Guardar silencio.
perderse por el pico	<i>v (col)</i>	Perderse por hablar demasiado.
pico de oro	<i>m (col)</i>	Facilidad para hablar.
pico de viuda	<i>m</i>	Saliente que forma el nacimiento del pelo en el centro de la frente.
PIE		
actuar con pies de plomo -> CON PIES DE PLOMO		
a cuatro pies	<i>adv</i>	Apoyando en el suelo las manos y los pies.
a los pies [de alguien]	<i>adv</i>	De rodillas a sus pies en señal de acatamiento o respeto.
2 a los pies [de alguien]	<i>adv</i>	Con sumisión a su voluntad.
al pie	<i>adv</i>	En la parte inferior.
2 al pie	<i>adv</i>	Junto a la parte baja.
al pie de	<i>prep</i>	En la parte inferior de.
2 al pie de	<i>prep</i>	Junto a la parte baja de.
3 al pie de	<i>prep (lit)</i>	Junto a.
4 al pie de	<i>prep (lit)</i>	Alrededor de, o cerca de. Seguido de una indicación de número.
al pie de la letra	<i>adv</i>	Literalmente.
al pie del cañón	<i>adv</i>	En constante atención a un quehacer.
al pie de página -> A PIE DE PÁGINA		
andar(se) con pies de plomo -> CON PIES DE PLOMO		
a pie	<i>adv</i>	Marchando sobre los pies. Tb adj.
a pie cojito	<i>adv (col)</i>	A la pata coja (-> PATA).
a pie de fábrica	<i>adv</i>	En el lugar mismo de la producción.
a pie de obra	<i>adv</i>	En el lugar mismo en el que se realizar una construcción. Tb adj. Introducido por otra prep, se sustantiva.
a pie de página (o al pie de página, o al pie)	<i>adv</i>	En la parte inferior de la página. Frec adj, referido a nota .

a pie enjuto	<i>adv (lit)</i>	Sin mojarse los pies al pasar por un sitio donde hay o suele haber agua.
a pie firme (o, raro, a pie quieto)	<i>adv</i>	Manteniéndose en los pies sin moverse del sitio.
2 a pie firme	<i>adv</i>	Sin inmutarse o flaquear.
a pie juntillas -> A PIES JUNTILLAS		
a pie llano	<i>adv</i>	Sin desniveles ni escalones. Tb adj.
2 a pie llano	<i>adv</i>	Sin dificultad.
a pie quieto -> A PIE FIRME [1]		
a pies juntillas (o, más raro, a pie juntillas)	<i>adv</i>	Sin la menor duda. Con el v creer u otro equivalente.
2 a pies juntillas (o, más raro, a pie juntillas)	<i>adv</i>	Sin modificación o restrucción. Frec con el v seguir .
arrastrarse a los pies [de alguien]	<i>v</i>	Humillarse [ante él] para conseguir algo.
a sus pies	<i>fórm or (raro)</i>	Se usa como fórmula de cortesía dirigida a una señora.
atar de pies y manos [a alguien]	<i>v</i>	Impedir[le] actuar.
besar los pies [a, o de, alguien]	<i>v (raro)</i>	Manifestar[le] sumo respeto. Se usa esp al final de algunas cartas, ante la firma, en la fórmula ceremoniosa que le besa los pies .
2 besar los pies [a, o de, alguien]	<i>v (raro)</i>	Mostrarse humillado o sumiso [ante él].
buscar(le) tres (o, más raro, cinco) pies al gato	<i>v (col)</i>	Meterse en complicaciones inútiles o peligrosas.
caer de pie	<i>v (col)</i>	Salir con éxito de una situación arriesgada o difícil.
2 caer de pie	<i>v (col)</i>	Tener éxito o fortuna.
chupar un pie [algo a alguien]	<i>v (col)</i>	No preocupar[le] o no importar[le] nada en absoluto.
ciudadano de a pie -> DE A PIE		
cojear [una pers.] del mismo pie [que otra]	<i>v (col)</i>	Tener el mismo defecto o debilidad.
comerle [a alguien] comerle [a alguien una pers. o cosa (suj)] por un pie (o por los pies)	<i>v (col)</i>	Aniquilar[le] o destruir[le]. Con intención poderativa.
2 comerle [a alguien una pers. o cosa (suj)] por un pie (o por los pies)	<i>v (col)</i>	Avasallar[le] o dominar[le].

3 comerle [a alguien algo (suj)] por un pie (o por los pies)	v (col)	Causar[le] un grave quebranto. Con intención poderativa.
con buen pie (o con el pie derecho)	adv	Con buena suerte, o con mucho acierto. Normalmente con los vs levantarse, entrar o empezar .
con el ánimo en (o por) los pies -> EN LOS PIES		
con el pie izquierdo -> CON MAL PIE		
con la cabeza caliente y los pies fríos -> CON LOS PIES FRÍOS Y LA CABEZA CALIENTE.		
con los pies	adv (col)	Con muy poca inteligencia. Normalmente con vs como hacer, pensar o escribir .
con los pies en el suelo (o en la tierra)	adv	En contacto con la realidad, dejando a un lado sueños o abstracciones. Tb adj.
con los pies fríos y la cabeza caliente (o, más raro, con la cabeza caliente y los pies fríos)	adv (col)	Sin sacar nada en limpio o de provecho. Gralm con el v salir u otro equivalente.
con los pies por delante (o, más raro, para (a)delante)	adv (col)	Estando muerto. Normalmente con los vs sacar, salir, llevar o equivalentes. Tb fig.
con mal pie (o con el pie izquierdo)	adv	Con mala suerte, o con poco acierto. Normalmente con los vs levantarse, entrar o empezar .
2 con mal pie (o con el pie izquierdo)	adv	Con mal genio. Normalmente con el v levantarse .
con pies de plomo	adv (col)	Con suma cautela. Normalmente con los vs andar(se), ir o actuar .
con un pie en el estribo	adv	A punto de emprender un viaje.
2 con un pie en el estribo	adv	A punto de morir.
con un pie en la sepultura (o en el sepulcro, o en la tumba)	adv	Cerca de la muerte. Frec con el v estar .
creer a pies (o a pie) juntillas -> A PIES JUNTILLAS [1]		
dar [una pers.] el pie [a otra] y tomarse (o coger) [esta] la mano (o darle la mano y tomarse (o coger) el pie)	v (col)	Se dice a propósito de la pers a quien se hace una concesión y que se toma, con ocasión de ello, otras que no se le han dado.
dar (o tomar) pie	v	Dar (o tomar) motivo u ocasión [para algo].
de a pie	adj	[pers. o gente] corriente o no destacada. Frec en la constr ciudadano de a pie .
dejar en pie -> EN PIE		

de pie (o, pop, de pies)	<i>adv</i>	Sosteniéndose sobre los pies. Frec con los vs estar o poner(se) .
2 de pie	<i>adv</i>	En posición vertical o sobre la base.
3 de pie	<i>adv</i>	En situación de causar molestias o problemas. Con vs como estar o ponerse .
de pie quieto	<i>adv</i>	De manera fija o permanente. Con el v establecerse u otro equivalente.
2 de pie quieto	<i>adv</i>	Manteniéndose sobre los pies sin moverse del sitio. Con el v estar u otro equivalente.
de pies a cabeza	<i>adv</i>	Completamente. Se dice esp referido al cuerpo humano.
echar el pie delante -> PONER EL PIE DELANTE.		
echar los pies por alto	<i>v (col)</i>	Perder la paciencia o ponerse enérgico.
echar pie a tierra (o poner pie en tierra, o, más raro, a tierra)	<i>v</i>	Apearse de una caballería o de un vehículo.
2 echar pie a tierra	<i>v</i>	Bajarse de la cama u otro mueble similar.
echarse a los pies [de alguien]	<i>v (lit, hoy raro)</i>	Mostrar[le] acatamiento y sumisión.
empezar con buen pie (o con el pie derecho) -> CON BUEN PIE		
empezar con mal pie (o con el pie izquierdo) -> CON MAL PIE		
en los pies (o por los pies)	<i>adv (col)</i>	Con gran depresión. Normalmente referido al ánimo y frec en la constr con el ánimo en (o por) los pies .
en pie	<i>adv</i>	De pie [1].
2 en pie	<i>adv</i>	Sin caer o sin ser derribado. Normalmente con los vs quedar, dejar o equivalentes.
3 en pie	<i>adv</i>	Sin desaparecer o sin ser eliminado. Normalmente con los vs quedar, dejar o equivalentes.
4 en pie	<i>adv</i>	Sin perder validez. Normalmente con los vs quedar, dejar o equivalentes.
en pie de guerra	<i>adv</i>	En disposición de comenzar una guerra. Frec con los vs estar o poner . Tb fig.
en pie de igualdad	<i>adv</i>	En el mismo nivel o sin distinción de categorías.
entrar con buen pie (o con el pie derecho) -> CON BUEN PIE		
entrar con mal pie (o con el pie izquierdo) -> CON MAL PIE		
escribir con los pies -> CON LOS PIES		
establecerse de pie quieto -> DE PIE QUIETO		
estar en pie de guerra -> EN PIE DE GUERRA		
gigante con (los) pies de barro	<i>m</i>	Pers. O cosa que parece muy fuerte pero en realidad se sustenta sobre una base sumamente débil.
haber nacido de pie	<i>v (col)</i>	Ser muy afortunado
hacer con los pies -> CON LOS PIES		

hacer pie	v	Llegar con los pies al fondo [una pers. metida en el agua], manteniendo la cabeza sin sumergir.
2 hacer pie	v	Sentirse seguro al actuar o al razonar.
hacer un pie agua [a al- guien]	v (col)	Causar[le] una gran molestia o contrariedad.
ídolo con (los) pies de barro	m	Gigante con pies de barro (-> GIGANTE)
ir con pies de plomo -> CON LOS PIES DE PLOMO		
írsele [a alguien] los pies	v	Sentir deseos de bailar, o de acomodarse al ritmo con los pies.
levantarse con buen pie (o con el pie derecho) -> CON BUEN PIE		
levantarse con mal pie (o con el pie izquierdo) -> CON MAL PIE		
llevar con los pies por delante -> CON LOS PIES POR DELANTE.		
más viejo que andar a pie	adj (col)	Sumamente viejo.
meter los pies	v (col, hoy raro)	Patear. Referido a teatro.
nacer de pie	v	Nacer con buena suerte.
no dar pie con bola (o, más raro, con bolo)	v (col)	No hacer nada con acierto.
no haber puesto los pies [en un lugar]	v	No haber estado [en él].
no perder pie [a alguien]	v (raro)	Estar pendiente [de él].
no poner los pies en el suelo	v (col)	Correr o caminar muy rápidamente.
nota a pie de página -> A PIE DE PÁGINA		
no tener pies ni cabeza	v	Ser [algo] incoherente o absurdo.
no tenerse en pie (o de pie) -> TENERSE EN PIE.		
no vérsese los pies [a alguien]	v (col)	Moverlos muy deprisa, esp. al andar.
pararle los pies [a al- guien]	v (col)	Contener[le] en sus palabras o actos desconsiderados.
pensar con los pies -> CON LOS PIES		
perder pie	v	Dejar de pisar sobre suelo firme.
2 perder pie	v	Dejar de sentirse seguro al actuar o al razonar.
pie a tierra	adv	De pie, después de desmontar de una caballería. Frec. En tauromaquia.
pie de paliza	m (col, hoy raro)	Paliza.
pie forzado	m	Condición que limita una actuación.
pies de barro	m pl	Base sumamente débil sobre la que se sustenta una pers. o cosa que parece muy fuerte.

pies, para qué os quiero	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para expresar la resolución de quien habla, o de aquel de quien se habla, de huir de un peligro, o de salir corriendo de un lugar.
poner [algo] a los pies [de alguien]	<i>v</i>	Ofrecérse[lo] para que disponga de ello según [sus] deseos.
poner a los pies de los caballos [a alguien]	<i>v</i>	Hablar [de él] con el mayor desprecio.
poner de pie -> DE PIE		
2 poner de pie [al público]	<i>v</i>	Hacer que se ponga de pie movido por el entusiasmo.
3 poner de pie [algo]	<i>v</i>	Crear[lo] o dar[le] forma. Tb fig, referido a pers.
poner el pie [en un sitio]	<i>v</i>	Pisar[lo]. Frec en constr negat indicando la no presencia en ese lugar.
2 poner el pie [en un sitio]	<i>v</i>	Llegar [a él].
poner (o echar) el pie delante [a alguien]	<i>v (col)</i>	Aventajar[le].
poner en pie de guerra -> EN PIE DE GUERRA.		
poner los pies [en un sitio]	<i>v</i>	Presentarse [en él].
poner los pies en el suelo	<i>v</i>	Tomar contacto con la realidad, sin dejarse llevar por las fantasías o las ilusiones.
poner pie en tierra (o a tierra)	-> ECHAR PIE A TIERRA [1]	
poner pies en pared	<i>v (reg)</i>	Ponerse firme o enérgico.
poner pies en polvorosa	<i>v (col)</i>	Huir.
ponerse [una pers.] a los pies [de otra]	<i>v</i>	Manifestar total sumisión a los deseos [de esa pers.]
2 ponerse [un hombre] a los pies [de una mujer]	<i>v</i>	Saludar[la] poniéndose a su disposición.
ponerse de pie -> DE PIE.		
póngame a los pies [de una mujer]	<i>fórm or</i>	Se usa como fórmula de cortesía para enviar saludos a una señora.
por los pies -> EN LOS PIES		
por su (propio) pie	<i>adv</i>	Andando, sin ser transportado por nadie.
2 por su (propio) pie	<i>adv</i>	Voluntariamente.
quedar en pie -> EN PIE		
que le basa los pies -> BESAR LOS PIES [1]		
saber de qué pie cojea [alguien]	<i>v (col)</i>	Conocer bien sus defectos o debilidades. Tb, raro, referido a cosa.

	saber [alguien] dónde pone los pies	v (col)	Estar seguro de lo que hace. Frec en constr negat.
	saber el pie que calza [alguien]	v	Conocer[le] bien o saber lo que puede esperarse [de él]. En lugar de SABER puede aparecer otro v equivalente.
	sacar con los pies por delante -> CON LOS PIES POR DELANTE.		
	sacar la cabeza caliente y los pies fríos -> SACAR LOS PIES FRÍOS Y LA CABEZA CALIENTE.		
	sacar los pies del plato (o del tiesto, o de las alforjas)	v (col)	Insolentarse, o cometer algún exceso.
	sacar los pies fríos y la cabeza caliente (o la cabeza caliente y los pies fríos)	v (col)	No sacar nada en limpio o de provecho.
	salir con los pies fríos y la cabeza caliente (o con la cabeza caliente y los pies fríos) -> CON LOS PIES FRÍOS Y LA CABEZA CALIENTE.		
	salir con los pies por delante -> CON LOS PIES POR DELANTE.		
	salir por pies	v (col)	Salir corriendo, esp. Para huir. En lugar de SALIR puede aparecer otro v equivalente.
	segarle [a alguien] la hierba bajo los pies (o segar la hierba bajo los pies [de alguien])	v	Trabajar solapadamente para desbaratar[le] los planes.
	seguir a pies (o a pie) juntillas -< A PIES JUNTILLAS [2]		
	ser [una pers.] los pies y las manos [de otra]	v	Servir[le] de gran ayuda y descanso.
	sin pies ni cabeza	adj	[Cosa] incoherente o absurda.
	tener los pies en el suelo (o en la tierra)	v	Tener sentido de la realidad, sin dejarse llevar por las fantasías o las ilusiones.
	tenerse en pie (o, más raro, de pie)	v	Mantenerse [alguien] sobre los pies. Frec en constr negat ponderando debilidad o cansancio.
	2 tenerse en pie (o, más raro, de pie)	v	Tener consistencia [algo no material, esp. Un argumento o razonamiento]. Frec en constr negat.
	tocar los pies	v (euf)	Molestar o fastidiar.
	tomar pie -> DAR PIE		
	tres pies para un banco	m pl (humoríst)	Tres perss. traviesas.
	un pie tras otro	adv	Andando o caminando.
	vestirse por los pies	v (col)	Ser un hombre. Ponderando la autoridad.
PIEL	a flor de piel -> A FLOR		
	2 a flor de piel	adv	A punto de manifestarse o con viva excitación.

	arrancar (o, reg, sacar) [a alguien] la piel a tiras	<i>v (col)</i>	Matar[le]. Con intención ponderativa, en frases de amenaza.
	2 arrancar (o, reg, sacar) [a alguien] la piel a tiras	<i>v (col)</i>	Criticar[le] duramente. Tb, raro, arrancar (o sacar) la piel
	dejarse la piel [en algo]	<i>v (col)</i>	Poner [en ello] mucho esfuerzo o trabajo. Tb, más raro, dejarse la piel a tiras .
	en la piel [de alguien]	<i>adv (col)</i>	En [sus] circunstancias. Gralm con los vs estar o ponerse .
	jugarse la piel	<i>v (col)</i>	Jugarse la vida.
	lobo con piel de cordero	<i>m</i>	Pers. o entidad que bajo un aspecto bondadoso o apacible es en realidad malvada o feroz.
	meterse [una pers.] en la piel (o, más raro, dentro de la piel) [de otra]	<i>v</i>	Transformarse idealmente [en ella] o imaginarse [como ella]. Frec referido a actores.
	2 meterse [una pers.] en la piel (o, más raro, dentro de la piel) [de otra]	<i>v</i>	Ponerse en [sus] circunstancias.
	piel de gallina	<i>f (reg)</i>	Carne de gallina.
	piel de naranja	<i>f (col)</i>	Celulitis.
	ponerse en la piel -> EN LA PIEL		
	sacar la piel a tiras -> ARRANCAR LA PIEL A TIRAS		
	salvar la piel	<i>v (col)</i>	Salvar la vida.
	ser de la piel del diablo (o del demonio o de Barrabás)	<i>v (col)</i>	Ser muy travieso o revoltoso. Gralm dicho de niños. Tb, raro ser la piel del diablo (o del demonio, o de Barrabás)
	vender la piel del oso antes de cazarlo	<i>v</i>	Adelantarse a celebrar un éxito antes de conseguirlo.
PIERNA	abrirse de piernas [una mujer]	<i>v (vulg)</i>	Aceder o mostrarse dispuesta a tener relaciones sexuales.
	2 abrirse de piernas [alguien]	<i>v (vulg)</i>	Mostrarse dispuesto a hacer lo que se le pide, frec. aunque vaya contra sus deseos.
	a pierna suelta	<i>adv</i>	Con total despreocupación. Normalmente con el v dormir .
	en piernas	<i>adv</i>	Con las piernas desnudas.
	estirar las piernas	<i>v</i>	Desentumecer[las], esp. paseando, tras un periodo de quietud.
	hacer piernas	<i>v</i>	Hacer ejercicio andando.
	irse (por) la pierna abajo	<i>v (col, raro)</i>	Perder [uno] momentáneamente el control de sus necesidades fisiológicas. Referido a orinar o esp defecar.
	(por) la pierna abajo	<i>adv (col)</i>	De manera involuntaria o sin control. Con los vs mearse o cargarse u otro equivalente.

	pasarse por entre las piernas [algo o a alguien]	<i>v (col)</i>	Pasarse[lo] por la entrepierna (-> ENTREPIERNA).
	salir por piernas	<i>v (col)</i>	Salir corriendo, esp. para huir. En lugar de SALIR puede aparecer otro <i>v</i> equivalente.
PINREL	a pinrel	<i>adv (col)</i>	A pie (-> PIE).
PIPÍ	hacer pipí	<i>v (infantil o euf col)</i>	Orinar.
PIS	hacer pis	<i>v (col)</i>	Orinar.
PLUMA	adornarse (o vestirse) con plumas ajenas	<i>v</i>	Apropiarse de las muestras de talento o de ingenio de otro.
	como una pluma (o más que una pluma)	<i>fórm or</i>	Constr de sent comparativo usada para la ligereza o levedad. Frec con el adj ligero .
	los puntos de la pluma	<i>m pl (lit)</i>	La mente en el acto de redactar. Frec en la constr venirle [algo a uno] a los puntos de la pluma
	tener pluma	<i>v (jerg)</i>	Tener un amaneramiento característico de los hombres homosexuales.
POLLA	comer la polla	<i>v (vulg)</i>	Hacer la felación [a un hombre].
	polla lisa	<i>v (vulg)</i>	Buena suerte. Gralm en constr tener la polla lisa .
	pollas en vinagre	<i>f plu (vulg)</i>	Vacío de significado, se usa para reforzar o marcar la intención desp de la frase.
	ponérsele [algo a un hombre] en la punta de la polla (o del nabo)	<i>v (vulg)</i>	Antojárse[le]
	(y) una polla (como una olla)	<i>fórm or</i>	Se usa como negación enfática, con desprecio hacia lo que se acaba de oír.
PORO	por (todos) los poros	<i>adv</i>	Se usa para ponderar la intensidad de lo expresado en la or. Gralm con vs como respirar , rezumar , brotar o equivalentes.
PULMÓN	a pleno pulmón	<i>adv</i>	Llenando completamente los pulmones de aire puro. Con el <i>v</i> respirar .
PULSO	a pulso	<i>adv</i>	Con el brazo en el aire, sin apoyarlo. Con vs como sostener o levantar .
	2 a pulso	<i>adv</i>	Con trabajo o esfuerzo.
	3 a pulso	<i>adv</i>	Con el propio comportamiento o por méritos propios. Gralm con el <i>v</i> ganar .
	echar un pulso	<i>v</i>	Hacer una prueba que consiste en cogerse dos perss. por la mano y con los codos apoyados sobre una mesa u otra superficie similar, tratar cada uno de doblar el brazo del contrario.
	temblar el pulso [a alguien]	<i>v</i>	Dudar [esa pers.] o perder la firmeza para ejecutar determinadas acciones. Normalmente en constr negat.
	tomar el pulso [a alguien]	<i>v</i>	Reconocer al tacto la frecuencia u otras características de [su] pulso.
	2 tomar el pulso [a alguien o algo]	<i>v</i>	Tratar de conocer [sus] características o [sus] condiciones.
PUÑO	a puño	<i>adv</i>	Con los puños.
	como un puño	<i>adj</i>	[Cosa material pequeña por naturaleza, frec. lágrima] muy grande. Con intención poderativa.
	2 como un puño (o de a puño)	<i>adj</i>	[Cosa no material esp. verdad] muy grande. Con intención ponderativa.

	de puño y letra (o de su + puño y letra)	<i>adv</i>	Escribiendo a mano el propio autor del texto en cuestión. Tb adj, raro, de puño.
	de(l) puño en rostro (o de(l) puño cerrado)	<i>adj (col)</i>	[Pers.] tacaña.
	en un puño	<i>adv</i>	En un estado de sometimiento o intimidación total. Con vs como estar, tener o meter .
RABO	al rabo	<i>adv (reg)</i>	Detrás. Con vs como ir o llevar .
	átame esa mosca por el rabo	<i>fórm or (col)</i>	Se usa para comentar un despropósito.
	como el rabo de una lagartija	<i>adv (col)</i>	Con gran inquietud o nerviosismo. Con intención enfática.
	con el rabo entre las piernas (o, más raro, entre piernas)	<i>adv (col)</i>	En actitud o situación de quien se siente avergonzado o humillado. Gralm con los vs irse, salir o volver .
	más serio que el rabo de un badil (o que el rabo de una escoba)	<i>adj (col, humorist)</i>	Sumamente serio.
	ni los rabos	<i>pron (col)</i>	Nada en absoluto. Gralm con el v quedar .
	poner rabos (o un rabo)	<i>v (vulg)</i>	Sodomizar [a un hombre].
	poner un rabo [a alguien]	<i>v (jerg)</i>	Hacer que [le] sigan o vigilen.
	quedar (o faltar) el rabo por desollar	<i>v (col)</i>	Faltar aún lo más difícil para concluir algo.
	ser un rabo de lagartija (o estar hecho con rabos de lagartija)	<i>v (col, humorist)</i>	Se emplea, referido a pers. Para ponderar su rápido y continuo movimiento o su inquietud.
REMO	flojo de remos	<i>adj (col)</i>	[animal, esp. Toro] débil de patas. Tb (humorist) referido a pers.
	meter el remo	<i>v (col)</i>	Meter la pata (-> PATA).
REPELO	a (o de) repelo	<i>adv (raro)</i>	A contrapelo.
REPELÓN	a repelón	<i>adv (reg)</i>	A contrapelo (-> CONTRAPELO).
RIÑÓN	el riñón bien cubierto	<i>m (col)</i>	Abundancia de dinero: Gralm con el v tener .
	pegarse al riñón [una comida]	<i>v (col)</i>	Ser muy sustanciosa.
	un riñón	<i>m (col)</i>	Un precio muy elevado. Con vs como costar o valer .
RIZO	rizar el rizo [un piloto o su avión]	<i>v</i>	Hacer un círculo vertical en el aire.
	2 rizar el rizo	<i>v</i>	Hacer algo muy difícil o que exige gran habilidad.
	3 rizar el rizo	<i>v</i>	Complicar innecesariamente las cosas.
RODILLA	de rodillas	<i>adv</i>	Con las rodillas dobladas y el cuerpo descansando sobre ellas. Frec en actitud de respeto o súplica, o como castigo. Tb adj, referido a pase taurino.
	2 de rodillas	<i>adv</i>	En actitud humillada o suplicante.

	doblar (o hincar) la rodilla	<i>v</i>	Apoyar una rodilla en tierra.
	2 doblar (o hincar) la rodilla	<i>v</i>	Humillarse.
	hincarse de rodillas (o, lit de hinojos)	<i>v</i>	Ponerse de rodillas.
	rodilla en tierra	<i>adv</i>	Con una rodilla apoyada en el suelo.
ROSTRO	dar en rostro [algo a alguien]	<i>v (lit, raro)</i>	Molestar[le] o desagradar[le].
	rostro pálido	<i>my f</i>	En lenguaje atribuido a pieles rojas: Pers. de raza blanca.
SACO	a tomar por (el) saco	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para expresar rechazo. A veces precedida o seguida de la mención de lo que lo provoca.
	dar por (el) saco [a alguien]	<i>v (vulg)</i>	Fastidiar[le] o molestar[le] mucho. Tb sin compl.
	que le+ den por (el) saco	<i>fórm or (vulg)</i>	Se usa para expresar desprecio o indiferencia hacia la pers o cosa aludida.
SANGRE	alterar la sangre -> ENCENDER LA SANGRE [1].		
	alterársele la sangre -> ENCENDÉRSELE LA SANGRE [1].		
	a primera sangre	<i>adj (hist)</i>	[Duelo] que debe cesar al producirse la primera herida en uno de los contendientes. Frec fig, esp referido a duelo dialéctico. En lugar de DUELO puede aparecer otro n equivalente. Tb adv.
	arderle la sangre -> ENCENDÉRSELE LA SANGRE [1]		
	a sangre fría	<i>adv</i>	De manera calculada, y no provocada inmediatamente por el arrebato. Tb adj.
	a sangre y fuego	<i>adv</i>	Con el máximo rigor, matando y destruyéndolo todo. Frec con el v entrar . Tb adj.
	2 a sangre y fuego	<i>adv</i>	De manera implacable y violenta. Tb adj.
	bajársele la sangre a los talones -> HELÁRSELE LA SANGRE.		
	baño de sangre	<i>m</i>	Matanza, o asesinato en masa.
	buena sangre	<i>f (col)</i>	Buena intención o buenos instintos.
	calentar la sangre -> ENCENDER LA SANGRE.		
	calentársele la sangre -> ENCENDÉRSELE LA SANGRE.		
	chorrear sangre [algo]	<i>v (col)</i>	Explotar[le] o ir quitándo[le] los bienes en provecho propio.
	correr ríos de sangre	<i>v</i>	Producirse gran cantidad de muertes violentas, esp. E.n guerra
	correr (la) sangre (o haber sangre)	<i>v</i>	Producirse muertes o heridas a causa de disensiones.
	costar sangre [algo]	<i>v</i>	Ser causa de muertes o heridas. Frec con intención ponderativa.
	2 costar sangre [algo]	<i>v</i>	Costar gran esfuerzo y sufrimiento. Frec con intención ponderativa. A veces, sangre, sudor y lágrimas .
	de pura sangre -> PURA SANGRE		
	en la masa de la sangre	<i>adv</i>	En la propia índole o naturaleza. Gralm con el v llevar .

encender (o quemar, o calentar, o alterar, o freír, o pudrir) la sangre [a alguien]	v (col)	Exasperar[le] o irritar[le].
2 encender (o calentar) la sangre [a alguien]	v (col)	Enardecer[le].
encendérsele (o calentárse- le, o arderle, o hervirle, o alterársele o quemársele o pudrírsele) la sangre [a alguien]	v (col)	Ponerse [esa pers.] exasperada o irritada.
2 encendérse- le (o calentár- sele) la sangre [a alguien]	v (col)	Enardecerse [esa pers.]
entrar a sangre y fuego -> A SANGRE Y FUEGO [1].		
envenenar la sangre [a alguien]	v	Producir[le] gran desazón o disgusto.
envenenársele la sangre [a alguien]	v	Pasar a sentir [esa pers.] gran desazón o disgusto.
freír la sangre -> ENCENDER LA SANGRE [1].		
haber sangre -> CORRER (LA) SANGRE.		
hacer sangre	v	Producir una herida leve de donde sale sangre.
hacerse mala sangre [al- guien]	v (col)	Encorajinarse o disgustarse.
hacerse sangre	v	Sufrir una herida leve de donde sale sangre.
helar la sangre (en las venas) [a alguien]	v	Dejar[le] sobrecogido de susto o de miedo.
helársele [a alguien] la sangre (en las venas) (o quedarse sin sangre (en las venas); o (col) írsele (o bajár- sele) la sangre a los talones	v	Quedar [esa pers.] sobrecogida de susto o de miedo.
hervirle la sangre -> ENCENDÉRSELE LA SANGRE [1].		
irse en sangre	v	Desangrarse.
írsele la sangre a los talones -> HELÁRSELE LA SANGRE.		
lavar con sangre	v	Vengar [una ofensa], hiriendo o matando al ofensor.

	2 lavar con sangre	v	Vengar, hiriendo o matando al ofensor, la ofensa causada [al honor].
	llevar [alguien una cosa] en la sangre	v	Ser [esa cosa] innata [en esa pers.].
	mala sangre	f (col)	Mala intención o malos instintos.
	2 mala sangre	m y f (col)	Pers. vengativa o de mala intención. Tb adj.
	3 mala sangre	f (col)	Mal humor. Con intención poderativa.
	no llegar la sangre al río	v (col)	No tener una disputa consecuencias graves.
	oler (u olfa-tear) sangre	v (col)	Percibir la posibilidad de fuerte lucha o enfrentamiento. Tb fig.
	pudrir la sangre -> ENCENDER LA SANGRE [1].		
	pudrirse la sangre -> ENCENDÉRSELE LA SANGRE [1].		
	pura sangre (o de pura sangre)	adj invar	[Caballo] de raza pura. Tb n, en la forma PURA SANGRE. Tb fig referido a pers. o a otro animal.
	quedarse sin sangre (en las venas) -> HELÁRSELE LA SANGRE.		
	quemar la sangre -> ENCENDER LA SANGRE[1].		
	quemársele la sangre -> ENCENDÉRSELE LA SANGRE [1].		
	sangre azul	f (col)	Sangre noble.
	sangre de horchata (o gorda)	f (col)	Carácter pasivo o excesivamente calmoso.
	sangre gorda -> SANGRE DE HORCHATA.		
	subírsele [a al-guie]) la sangre a la cabeza	v (col)	Ponerse [esa pers.] encolerizada o fuera de sí.
	sudar sangre	v	Realizar grandes esfuerzos o sufrir muchas penalidades [para conseguir algo]
	tener sangre en las venas	v (col)	Ser capaz de actuar con viveza y energía. Frec en constr negat.
SESERA	meter(se) en la sesera	v (col)	Meter(se) en la cabeza (-> CABEZA).
	quitar(se) de la sesera	v (col)	Quitar(se) de la cabeza (-> CABEZA).
	sorber la sesera	v (col)	Sorber el seso (-> SESO)
SESO	calentar los sesos [a al-guien]	v (col)	Calentar[le] la cabeza (-> CABEZA).
	devanarse (o estrujarse, o hacerse agua) los sesos	v (col)	Cavilar o pensar mucho.
	hacerse (o volvérselo) [a alguien] los sesos agua.	v	Perder [esa pers.] el juicio por cavilar o pensar en exceso.
	perder el seso	v	Perder el juicio o volverse loco. Tb fig.

	sorber el seso (o, raro, los sesos) [a alguien]	<i>v (col)</i>	Hacer[le] perder el juicio, esp. Por ejercer [sobre él] una atracción irresistible. Frec en la constr tener sorbido el seso y referido al amor.
	2 sorber el seso (o, raro, los sesos) [a alguien]	<i>v (col)</i>	Convencer[le] o imbuir[le] determinadas ideas, esp. Aprovechando su buena fe o su ingenuidad.
	tapa de los sesos	<i>f (col)</i>	Parte superior del cráneo. Normalmente como cd de los vs levantar o saltar, para designar el hecho de matar a alguien con un tiro en la cabeza.
	tener sesos de mosquito (o menos sesos que un mosquito)	<i>v (col)</i>	Ser poco inteligente.
SINHUESO	darle a la sinhueso (o la sin hueso)	<i>v (col)</i>	Darle a la lengua (-> LENGUA)
	irse de la sinhueso (o la sin hueso)	<i>v (col)</i>	Irse de la lengua (-> LENGUA)
SOBACO	pasarse [algo] por debajo del sobaco	<i>v (col)</i>	Despreciar[lo] o no dar[le] importancia.
SOBAQUILLO	a (o, raro, de) sobaquillo	<i>adv</i>	Haciendo un giro con el brazo y dando impulso con él hacia arriba. Con vs como tirar o lanzar .
	2 a (o, raro, de) sobaquillo	<i>adv</i>	Sin apoyar los brazos en el cuerpo. Con el v disparar .
	de sobaquillo	<i>adj (reg)</i>	[Comida comunitaria] en que cada comensal se lleva su propia ración.
TALÓN	en los talones (o, más raro, a los talones)	<i>adv</i>	Siguiendo o persiguiendo muy de cerca. Tb fig, en sent no físico.
	girar [alguien] sobre sus (o los) talones	<i>v</i>	Dar la vuelta o situarse en dirección opuesta a la que tenía. Tb fig, en sent no físico.
	pegarse a los talones [de alguien]	<i>v</i>	Situarse detrás [de él] siguiéndole a muy corta distancia. Gralm en part.
	pisar los talones [de alguien]	<i>v</i>	Seguir[le] muy de cerca. Tb fig, en sent no físico.
	talón de Aquiles	<i>m</i>	Tendón de Aquiles (tendón que une el talón con la pantorrilla).
	2 talón de Aquiles	<i>m (lit)</i>	Punto vulnerable [de alguien o algo].
	tener en los talones [una comida]	<i>v (col)</i>	Hacer mucho tiempo desde [su] ingestión.
TRANCAS	a trancas y barrancas	<i>adv (col)</i>	Con grandes dificultades.
	hasta las trancas	<i>adv (reg)</i>	Al máximo. Frec con el v llenar o el adj lleno , que a veces se omiten por consabidos.
TRIPA	echar las tripas	<i>v (col)</i>	Vomitir. Con intención ponderativa.
	2 echar las tripas	<i>v (col)</i>	Fatigarse mucho por el esfuerzo.

	encogérsele la(s) tripa(s) [a alguien]	<i>v (col)</i>	Sentir miedo [esa pers.].
	hacer de tripas corazón	<i>v (col)</i>	Sobreponerse para hacer algo que cuesta mucho esfuerzo o da mucha repugnancia.
	malas tripas	<i>f pl (col)</i>	Mala intención.
	¿qué tripa se le + ha roto?	<i>fórm or (col)</i>	¿Qué le pasa?
	rascarse la tripa	<i>v (col)</i>	No hacer nada de provecho.
	reíse las tripas	<i>v (col)</i>	Desternillarse de risa.
	revolver la(s) tripa(s) [a alguien]	<i>v</i>	Alterar[le] el normal funcionamiento del aparato digestivo o causar[le] repugnancia física.
	2 revolver la(s) tripa(s) [a alguien]	<i>v</i>	Producírsele repunancia moral.
	sacar la (s) tripa(s) de mal año	<i>v (col)</i>	Hartarse después de haber pasado necesidad de comer.
	sacar las tripas [a alguien]	<i>v (col)</i>	Abrir[le] el vientre. En frases de amenaza.
	tomar tripita	<i>v (col, hoy raro)</i>	Aguantarse.
TUÉTANO	hasta los tuétanos (o, más raro, hasta el tuétano)	<i>adv (col)</i>	Profundamente. Referido normalmente a actos o cualidades morales.
TUPÉ	hasta el tupé	<i>adv (col)</i>	Hasta la coronilla (-> CORONILLA) Gralm en la constr estar hasta el tupé .
	tener tupé	<i>v (col)</i>	Tener caradura o desfachatez. Frec en la constr tener el tupé de + infin .
	tomar el tupé	<i>v (col)</i>	Tomar el pelo (-> PELO).
UÑA	afilarse las uñas	<i>v</i>	Prepararse para la pelea.
	a la uña (o a uña)	<i>adv (reg)</i>	A toda prisa.
	a uña de caballo	<i>adv</i>	Montado sobre un caballo. Fec con vs como huir o escapar. Alguna vez (lit) referido a otra caballería.
	2 a uña de caballo	<i>adv</i>	A toda prisa.
	con uñas y dientes	<i>adv</i>	Con todas las fuerzas. Fec con vs como luchar o defender .
	dejarse las uñas [en algo]	<i>v (col)</i>	Poner [en ello] mucho esfuerzo o trabajo.
	de uñas (o, reg, uñas arriba)	<i>adv (col)</i>	En actitud hostil o en mala disposición.
	el negro de una uña	<i>m (col)</i>	Lo más mínimo. En frases ponderativas. Gralm con el v faltar .
	hasta el blanco de las uñas	<i>adv</i>	Profundamente. Con intención ponderativa.
	escaparse de (entre) las uñas	<i>v</i>	Escaparse cuando estaba casi apresado.
	quedar(se) entre las uñas	<i>v</i>	Quedar(se) [algo] como resultado de una trampa o acción indebida.

	sacar (o enseñar) las uñas	v	Mostrar disposición agresiva o de pelea.
	ser uña y carne [dos o más pers.]	v (col)	Tener una amistad muy estrecha. A veces con suj sg y un compl DE o CON.
VELLO	poner los vellos de punta [a alguien]	v (col)	Poner[le] los pelos de punta (-> PELO).
VENA	correr [algo] por las venas [de alguien]	v	Tener[lo esa pers.] innato o profundamente arraigado.
	correr por las venas [de alguien] sangre [de un origen o ascendencia determinados (adj o compl especificador)].	v	Tener [esa pers. tal origen o ascendencia].
	darle la vena [a uno]	v	Entrar[le] un estado de ánimo súbito y pasajero que [le] impulsa a actuar de forma desacostumbrada o poca racional.
	en vena (o, más raro, de vena)	adv	En estado de inspiración artística. Gralm con el v estar.
	2 en vena (o, más raro, de vena)	adv	En estado inspirado u ocurrente. Gralm con el v estar.
	3 en vena	adv	En disposición favorable [para algo (compl DE)]. A veces sin compl, por consabido. Gralm con el v estar .
	llevar [una cualidad o aptitud] en las venas	v	Tener[la] innata.
VIENTRE	evacuar (o exonerar, o mover) el vientre, o (pop, euf) hacer (o dar, o ir) de(l) vientre	v	Expulsar los excrementos por el ano.
	sacar el vientre de mal año (o de penas)	v (col)	Hartarse después de haber pasado necesidad de comer.
YUGULAR	directo a la yugular	adv	Atacando violentamente con intención de causa grave daño. Frec con el v ir.
	saltar (o tirarse) a la yugular [de alguien]	v	Mostrar[le] su desacuerdo de manera violenta o agresiva. Tb sin compl.
ZANCA	echar la zanca [a alguien]	v (col, raro)	Aventajar[le].
	pisar laszancas [a alguien]	v (col, raro)	Ir inmediatamente detrás [de él].
ZANCAJO	hasta los zancajos	adv (col)	Hasta el fondo o hasta arriba. Con intención ponderativa. Gralm con el v meter .
	morder (o roer) los zancajos [a alguien]	v (col)	Murmurar o hablar mal [de él].
ZARPA	echar la zarpa [a algo]	v (col)	Agarrar[lo], o adueñarse [de ello], esp. violentamente.
	2 echar la zarpa [a alguien]	v (col)	Cazar[le] o atrapar[le].